This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Это цифровая коиия книги, хранящейся для иотомков на библиотечных иолках, ирежде чем ее отсканировали сотрудники комиании Google в рамках ироекта, цель которого - сделать книги со всего мира достуиными через Интернет.

Прошло достаточно много времени для того, чтобы срок действия авторских ирав на эту книгу истек, и она иерешла в свободный достуи. Книга иереходит в свободный достуи, если на нее не были иоданы авторские ирава или срок действия авторских ирав истек. Переход книги в свободный достуи в разных странах осуществляется ио-разному. Книги, иерешедшие в свободный достуи, это наш ключ к ирошлому, к богатствам истории и культуры, а также к знаниям, которые часто трудно найти.

В этом файле сохранятся все иометки, иримечания и другие заииси, существующие в оригинальном издании, как наиоминание о том долгом иути, который книга ирошла от издателя до библиотеки и в конечном итоге до Вас.

Правила использовапия

Комиания Google гордится тем, что сотрудничает с библиотеками, чтобы иеревести книги, иерешедшие в свободный достуи, в цифровой формат и сделать их широкодостуиными. Книги, иерешедшие в свободный достуи, иринадлежат обществу, а мы лишь хранители этого достояния. Тем не менее, эти книги достаточно дорого стоят, иоэтому, чтобы и в дальнейшем иредоставлять этот ресурс, мы иредириняли некоторые действия, иредотвращающие коммерческое исиользование книг, в том числе установив технические ограничения на автоматические заиросы.

Мы также иросим Вас о следующем.

- Не исиользуйте файлы в коммерческих целях.
  Мы разработали ирограмму Поиск книг Google для всех иользователей, иоэтому исиользуйте эти файлы только в личных, некоммерческих целях.

- Не отиравляйте автоматические заиросы.
  Не отиравляйте в систему Google автоматические заиросы любого вида. Если Вы занимаетесь изучением систем машинного иеревода, оитического расиознавания символов или других областей, где достуи к большому количеству текста может оказаться иолезным, свяжитесь с нами. Для этих целей мы рекомендуем исиользовать материалы, иерешедшие в свободный достуи.

- Не удаляйте атрибуты Google.
  В каждом файле есть "водяной знак" Google. Он иозволяет иользователям узнать об этом ироекте и иомогает им найти доиолнительные материалы ири иомощи ирограммы Поиск книг Google. Не удаляйте его.

- Делайте это законно.
  Независимо от того, что Вы исиользуйте, не забудьте ироверить законность своих действий, за которые Вы несете иолную ответственность. Не думайте, что если книга иерешла в свободный достуи в США, то ее на этом основании могут исиользовать читатели из других стран. Условия для иерехода книги в свободный достуи в разных странах различны, иоэтому нет единых иравил, иозволяющих оиределить, можно ли в оиределенном случае исиользовать оиределенную книгу. Не думайте, что если книга иоявилась в Поиске книг Google, то ее можно исиользовать как угодно и где угодно. Наказание за нарушение авторских ирав может быть очень серьезным.

О программе Поиск кпиг Google

Миссия Google состоит в том, чтобы организовать мировую информацию и сделать ее всесторонне достуиной и иолезной. Программа Поиск книг Google иомогает иользователям найти книги со всего мира, а авторам и издателям - новых читателей. Полнотекстовый иоиск ио этой книге можно выиолнить на странице `http://books.google.com/`

Stanford University Libraries
3 6105 126 585 350

STANFORD UNIVERSITY LIBRARIES

СБОРНИКЪ

ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗІИ

А. С. Пушкина

въ

г. Юрьевъ.

Томъ II.

Подъ редакціею председателя Педагогическаго Совѣта

А. Н. Ясинскаго.

ЮРЬЕВЪ.
Типографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1908.

STANFORD

Zhenskaia gimnaziia A. S. Pushkina, Tartu.

СБОРНИКЪ
ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗІИ
А. С. Пушкина
въ
г. Юрьевъ.

Tartu [illegible] Ülikooli Raamatukogu
193266

Томъ II.

Подъ редакціею предсѣдателя Педагогическаго Совѣта
А. Н. Ясинскаго.

MF '78

ЮРЬЕВЪ.
Типографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1908.

STANFORD
LIBRARIES

Содержаніе.

Э. Фельсбергъ. Микенскій періодъ исторіи Греціи . . . . 1— 11
Н. Грунскій. Значеніе и цѣли воспитанія. Актовая рѣчь . 12— 22
Е. Шепилевскій. Къ вопросу о продолжительности т. н. большой перемѣны въ гимназіяхъ . . . . . 23— 30
Э. Неезе. Отчетъ о съѣздѣ преподавателей рисованія въ г. Ригѣ. . . . . 31— 36
І. Змигродскій. „Чтеніе — вотъ лучшее ученіе". Актовая рѣчь . . . . . 37— 46
Э. Гурландъ. Замѣтки о преподаваніи нѣмецкаго языка въ VIII классѣ женскихъ гимназій . . . . . 47— 58
Приложеніе къ статьѣ Э. Гурланда . . . . . 59 — 63
Н. Грунскій. Педагогическія характеристики . . . . . 64— 75
Л. Кедринская и Н. Ломакина. Отчетъ о педологическихъ курсахъ 1907 года въ С.-Петербургѣ . . . . . 76— 82
А. Ясинскій. Отношеніе къ учебнымъ планамъ и примѣрнымъ программамъ закона и школьной практики . . . . 83— 93
Е. Кувичинская. Подростки. Пьеса въ 2-хъ дѣйствіяхъ. . 94 -102
А. Ясинскій. Возрастъ, какъ показатель или мѣра успѣшности учащихся . . . . . 103—118
М. Тростниковъ. Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка . . . . . 119—129
Методика чтенія . . . . . 130—213

Опечатки и поправки.

Слѣдуетъ читать:

на стр.	3,	строка	9	сверху	—	вазы были;
„ „	12,	„	18	„	—	взгляды;
„ „	„	„	11	снизу	—	зависѣть;
„ „	14,	„	15	сверху	—	выходить;
„ „	25,	„	13	„	—	взглядомъ;
„ „	28,	„	11	„	—	занятій;
„ „	29,	„	10	„	—	теченіе;
„ „	„	„	15	„	—	ихъ;
„ „	„	„	19	снизу	—	онѣ;
„ „	30,	„	12	сверху	—	каждаго;
„ „	„	„	17	„	—	отпадаетъ;
„ „	55,	„	17, 18, 19	сверху	—	онѣ;
„ „	65,	„	15	„		облегчать;
„ „	„	„	3	снизу	—	соотвѣтствовать;
„ „	66,	„	19	„	—	со временемъ;
„ „	67,	„	12	„	—	подвигалась;
„ „	„	„	17	„	—	котораго;
„ „	71,	„	8	сверху	—	который;
„ „	106,	„	8	„	—	знанія;
„ „	124,	„	12	„		матеріально-образовывающіе;
„ „	126,	„	18	снизу	—	заглушающему;
„ „	162,	„	12	„	—	какія.

На стр. 213 подъ статьей: „Методика чтенія“ слѣдуетъ поставить имя автора: М. Тростниковъ.

Микенскій періодъ исторіи Греціи.

Въ области изученія греческой исторіи замѣчается за послѣднее время особенное оживленіе. Благодаря успѣхамъ въ разработкѣ эпиграфики, папирологіи и археологіи открыто столько новаго матеріала, что для всесторонняго изученія его потребуется еще много десятилѣтій, много поколѣній ученыхъ.

Въ самомъ дѣлѣ число греческихъ надписей достигаетъ уже нѣсколькихъ десятковъ тысячъ. Благодаря изученію надписей греческая исторія въ значительной части стала документальной, а изслѣдователю этого отдѣла исторіи постоянно приходится обращаться къ „каменному архиву“ древней Эллады. Главнымъ образомъ благодаря изученію надписей измѣнилось отношеніе историковъ къ греческой исторіи. Если прежніе историки видѣли въ Греціи страну прекрасныхъ возвышенно настроенныхъ мужей и юношей, которые поклонялись красотѣ и жили въ мірѣ грезъ о прекраснѣйшей жизни, то историки нашего времени находятъ, что уже и грековъ волновали всѣ вопросы, которые и теперь занимаютъ каждаго мыслящаго человѣка, и что язвы, отъ которыхъ страдаетъ наше общество, не были чужды и греческому міру.

Въ послѣднее десятилѣтіе XIX вѣка наступаетъ эпоха папирологіи. Въ Египтѣ находятъ остатки прежнихъ библіотекъ въ видѣ папирусовъ, которые часто валялись среди разныхъ отбросовъ на мѣстахъ развалинъ. Папирусы дали намъ, кромѣ такихъ неоцѣнимыхъ сокровищъ, какъ Аѳинская Политія Аристотеля, стихотворенія Бакхилида, оды Пиндара, бытовыя сценки Герода, отрывки изъ Гиперида и Гомера, безчисленное множество разнаго рода документовъ: контракты, судебныя рѣшенія, счета, письма и др. Особенно выиграла благодаря разысканію и изученію папирусовъ исторія Птолемеевъ.

Между тѣмъ, какъ эпиграфика и папирологія проливаютъ свѣтъ главнымъ образомъ на исторію Греціи послѣ Персидскихъ войнъ,

археологія произвела переворотъ въ области древнѣйшей греческой исторіи: она отодвинула предѣлы греческой исторіи почти на два тысячелѣтія назадъ и развернула передъ нашими глазами картину удивительной культуры златообильныхъ Микенъ, гомеровской Трои и сказочнаго Крита.

Археологія дала, конечно, очень многое и для исторіи классическаго періода Греціи, а раскопки въ Олимпіи и Дельфахъ способствовали обогащенію нашихъ познаній объ различныхъ областяхъ древнегреческой жизни, а не одной только исторіи искусствъ. Имѣя въ виду одинъ только древнѣйшій періодъ греческой исторіи, я по необходимости въ этой статьѣ намѣренъ ограничиться сжатымъ обзоромъ хода раскопокъ въ Микенахъ, въ Троѣ и на Критѣ и краткимъ сообщеніемъ о результатахъ этихъ раскопокъ, обогатившихъ греческую исторію.

Часть микенскихъ развалинъ давно была извѣстна: о нихъ говоритъ уже Павсаній, писатель II вѣка по Р. Хр. Развалины эти состояли изъ стѣнъ, сложенныхъ изъ огромныхъ камней, и изъ куполообразной могилы, извѣстной подъ именемъ „Сокровищницы царя Атрея.“ Но съ культурою, свидѣтелями которой были эти стѣны, мы могли познакомиться только недавно благодаря раскопкамъ, начатымъ въ 1876 году знаменитымъ археологомъ Шлиманомъ. Шлиманъ открылъ въ Микенахъ, кромѣ нѣсколькихъ куполообразныхъ могилъ, похожихъ на „Сокровищницу Атрея“, внутри акрополя 6 царскихъ могилъ, врубленныхъ вертикально въ скалу. По мнѣнію Шлимана, это были могилы Агамемнона и его спутниковъ. Кромѣ 19 скелетовъ, здѣсь было найдено множество драгоцѣнностей: золотыя маски, діадемы, перстни, браслеты, идольчики, оружіе и пр. То, что раньше считали вымысломъ поэтовъ, оказалось дѣйствительностью: сказанія о богатствѣ и могуществѣ Микенъ нашли себѣ полное подтвержденіе. Лѣтъ десять послѣ Шлимана производствомъ раскопокъ въ Микенахъ занялось греческое Археологическое общество. На этотъ разъ были открыты развалины дворца, подобнаго тиринѳскому, открытому тѣмъ же Шлиманомъ въ 1884 г., и нѣсколько десятковъ могилъ. Изъ вещей, найденныхъ въ этихъ могилахъ, особенно замѣчательны желѣзныя кольца, потому что до тѣхъ поръ полагали, что въ микенскую эпоху желѣза еще не знали. Какъ микенскій, такъ и тиринѳскій замки были сильно укрѣплены. Микенскій замокъ соединяла съ Коринѳомъ цѣлая сѣть дорогъ, то высѣченныхъ въ скалѣ, то выложенныхъ громадными камнями, съ мостами, построенными на сводахъ. Эти дороги, вѣроятно, служили главнымъ образомъ стратегическимъ цѣлямъ: по нимъ двигались колесницы микенскихъ царей.

Опредѣлить время, къ которому относится процвѣтаніе микен-

ской культуры, можно съ помощью хронологіи Египта: въ Микенахъ были найдены картуши съ именемъ фараона Аменофиса II, который, по мнѣнію египтологовъ, жилъ около 1450 г. до. Р. Хр., Аменофиса III, жившаго около 1400 г., и его супруги Ти (Thi). Согласно съ этимъ, на памятникахъ египетскихъ того же времени отражается сильное вліяніе микенской культуры. По египетскимъ стѣннымъ изображеніямъ кефтіу (вѣрояно — критяне*) приносятъ царю Тутмозису III**) въ подарокъ вазы, по формѣ совершенно похожія на микенскія; микенскія же вазы, были найдены и въ могилахъ около Гуроба, относимыхъ по времени къ 1400—1250 г., и въ могилѣ Рамзеса III, первой половины XII вѣка по Р. Хр.

На островѣ Θерѣ, нынѣшнемъ Санторино, примитивныя микенскія вазы были найдены подъ слоемъ лавы. Вулканическое изверженіе, которымъ были засыпаны эти вазы, геологи относятъ приблизительно къ двухтысячному году до Р. Хр., хотя и дѣлаютъ оговорку, что это могло быть и 200 лѣтъ раньше или позже. Итакъ, процвѣтаніе микенской культуры относится, какъ можно думать, ко второй половинѣ II тысячелѣтія до Р. Хр., начало же ея къ 2000 или, по крайней мѣрѣ, къ 1800 году до Р. Хр.

Еще большаго процвѣтанія, чѣмъ на Θерѣ, ранняя микенская культура достигла на островѣ Мелосѣ, который, благодаря особенно твердому камню (обсидіанъ), изъ котораго дѣлали острія ножей, кончики мечей и другіе инструменты, въ каменномъ вѣкѣ и въ первой половинѣ бронзоваго вѣка игралъ видную роль среди острововъ Эгейскаго моря. Изъ четырехъ слоевъ, которые различаютъ здѣсь, особенно замѣчательны второй и третій. Второй слой снизу относится еще къ до-микенской эпохѣ; вазовые рисунки его представляютъ своего рода геометрическій стиль, родственный стилю дипилона. Интересно, что этотъ стиль на Мелосѣ господствовалъ раньше микенскаго, между тѣмъ какъ въ Аттикѣ мы его встрѣчаемъ позже микенскаго. Культура третьяго слоя на Мелосѣ уже микенская и напоминаетъ засыпанную вулканомъ культуру сосѣдней Θеры. Изъ стѣнныхъ декорацій Мелоса особенно поражаютъ своею красотою бѣлыя лиліи на красномъ фонѣ.

Металлъ микенскаго времени — бронза, что указываетъ на очень развитыя торговыя сношенія съ европейскимъ западомъ, откуда получалось необходимое для приготовленія бронзы олово.

Раскопки на мѣстѣ древней Трои начались въ семидесятыхъ годахъ XIX вѣка и были предприняты упомянутымъ уже Шлиманомъ, который велъ ихъ въ нѣсколько пріемовъ до 1890 г.

*) Ср. The Annual of the British School at Athens. VIII. стр. 162—175.

**) Около 1500 г. до Р. Хр.

Раскопки Шлимана дали богатые результаты. Онъ открылъ фундаменты нѣсколькихъ древнихъ городовъ, изъ которыхъ одинъ, безъ сомнѣнія уничтоженный пожаромъ, по его мнѣнію, и долженъ былъ быть Троею Пріама. Въ стѣнѣ этого города былъ замурованъ богатый кладъ, состоящій изъ двухъ великолѣпныхъ діадемъ, серебряныхъ слитковъ, золотыхъ, серебряныхъ и мѣдныхъ сосудовъ и около 8000 мелкихъ золотыхъ вещицъ. Впослѣдствіи, однако, выяснилось, что этотъ городъ есть сооруженіе до-микенскаго періода, и что его слѣдуетъ, вѣроятно, отнести еще къ III тысячелѣтію до Р. Хр. Открыть микенскій городъ, который скорѣе всего можно отождествить съ гомеровскою Троей, было суждено не Шлиману, всю свою жизнь объ этомъ мечтавшему, а продолжателю его труда, извѣстному археологу-архитектору Дерпфельду, который въ 1893 г. велъ раскопки на средства госпожи Шлиманъ, а въ 1894 г. на средства императора Вильгельма.

Въ объясненіе того, что Шлиману, который на Гиссарлыкѣ велъ раскопки въ теченіе многихъ лѣтъ, не удалось отыскать развалинъ микенской эпохи, необходимо указать на то обстоятельство, что на вершинѣ акрополя, гдѣ главнымъ образомъ производилъ раскопки Шлиманъ, фундаменты микенской эпохи были удалены планировкою, произведенною еще въ римское время. Дерпфельдъ же производилъ раскопки дальше отъ центра поселенія и нашелъ очень хорошо сохранившійся городъ микенской эпохи.

Согласно Дерпфельду, при роскопкахъ на Гиссарлыкѣ слѣдуетъ различать 9 наслоеній. Верхній слой (снизу 9-ый), какъ это видно изъ многочисленныхъ надписей, найденныхъ тамъ, относится къ римскому времени. Второй сверху (8-ой снизу) слой обломками глиняныхъ сосудовъ и надписями въ достаточной степени свидѣтельствуетъ, что онъ относится къ классическому періоду греческой исторіи. Седьмой снизу слой, какъ послѣ-микенскій и до-классическій, относятъ къ началу перваго тысячелѣтія. Сооруженія 6-го слоя напоминаютъ дворцы въ Микенахъ и Тиринѳѣ; этотъ городъ окруженъ громадною каменною стѣною и содержитъ много вазъ микенскаго производства; слѣдовательно онъ можетъ быть отнесенъ къ II половинѣ II тысячелѣтія до Р. Хр. Для первыхъ пяти слоевъ сколько нибудь точная датировка невозможна. Дерпфельдъ предлагаетъ слѣдующія даты: для трехъ небольшихъ городовъ (3-го, 4-го и 5-го) — первую половину второго тысячелѣтія до Р. Хр.; для уничтоженнаго огнемъ второго города, въ развалинахъ котораго находили множество роскошныхъ золотыхъ и серебряныхъ вещей, какъ и инструменты изъ камня и вазы, сдѣланныя отчасти еще безъ гончарнаго станка, — 2500 г.—2000 г. до Р. Хр.; для перваго же города, относящагося всецѣло еще къ каменному вѣку, — время до

2500 года. Однако Дерпфельдъ самъ дѣлаетъ оговорку, что относительно древнѣйшихъ слоевъ онъ могъ ошибиться не только на столѣтія, но и на тысячелѣтіе.

На Критѣ остатки микенской культуры сохранились главнымъ образомъ въ плодородной средней части острова, гдѣ въ греческое время находились города Кноссъ, Фестъ и Гортина. Въ 1900 году на мѣстѣ древняго Кносса, знаменитой столицы царя Миноса, началъ раскопки англичанинъ Эвансъ. Уже на глубинѣ двухъ метровъ отъ нынѣшней поверхности земли, а мѣстами и менѣе глубоко, Эвансъ нашелъ развалины погибшаго отъ огня огромнаго дворца микенской эпохи. Дворецъ представляетъ цѣлый лабиринтъ комнатъ, расположенныхъ около большого внутренняго двора, и не имѣетъ крѣпостной стѣны. Въ немъ находится древнѣйшій въ мірѣ театръ и загадочная зала съ алебастровымъ трономъ, которую одни считаютъ тронной залой, другіе — царской ванной, третьи — чѣмъ-то вродѣ оранжереи и т. д.

Развалины не достигаютъ большой вышины; объ украшеніи стѣнъ, однако, можно судить потому, что штукатурку, которая отвалилась отъ верхнихъ частей зданія, удалось скрѣпить гипсомъ и поднять. Стѣнная живопись поражаетъ своимъ совершенствомъ и въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ напоминаетъ произведенія нашего декадентскаго искусства. Особенно хорошо сохранилось чудное изображеніе юноши съ длинными, черными какъ смола волосами, одѣтаго въ пестрый передникъ и держащаго передъ собою сосудъ голубого цвѣта съ красными линіями. Художнику замѣчательно хорошо удалось передать гордую осанку юноши и характерную для микенскаго искусства тонкую талію, которая въ произведеніяхъ мастеровъ Арголиды часто доведена до невозможности. Профиль лица благороденъ и до извѣстной степени напоминаетъ профиль статуй классическаго времени Греціи, раккурсъ правой руки, въ которой юноша держитъ вазу, однако, не удался, а глазъ изображенъ невѣрно. До насъ дошелъ и древнекритскій образецъ женской красоты: чудная женская головка, изображенная въ профиль и раскрашенная красками, которыя сохранились весьма хорошо. Волосы и глаза дѣвушки черные, въ платьѣ преобладаетъ голубой и красный цвѣтъ. Всѣ линіи мягки, на лицѣ грація, соединенная съ извѣстнымъ достоинствомъ. Весьма интересны также небольшія статуэтки, изображающія изящныхъ дамъ съ вычурною прическою, сильно декольтированныхъ, съ перетянутою таліею и въ платьяхъ, украшенныхъ воланами.

Наиболѣе цѣнной находкой является уцѣлѣвшій архивъ, содержащій тысячи глиняныхъ табличекъ, покрытыхъ письменами. Письмена двухъ системъ: однѣ по своему типу напоминаютъ іероглифы,

а другія представляютъ буквенные знаки. Большинство кносскихъ таблицъ, повидимому, счета и квитанціи, но есть и таблицы, покрытыя менѣе однообразнымъ письмомъ. Примѣнена десятичная система: вертикальная черта обозначаетъ единицу, горизонтальная — десять, кружокъ — сто. Въ остальномъ критскія письмена еще не разобраны, и языкъ ихъ неизвѣстенъ. Есть, однако, нѣкоторая надежда, что удастся найти ключъ къ пониманію ихъ. Въ Презѣ, въ восточной части Крита, было найдено нѣсколько таблицъ, начертанныхъ греческими буквами, но на непонятномъ пока языкѣ. Есть основаніе думать, что языкъ этихъ таблицъ есть языкъ этеокритскій, и что именно къ области этого языка относятся и кносскія таблицы, такъ что таблицы, найденныя въ Презѣ, можетъ быть, когда либо послужатъ ключемъ для прочтенія таблицъ Кносса. Слѣды критскаго письма были найдены также въ Орхоменѣ, въ Микенахъ и въ Египтѣ; и въ немъ, можетъ быть, нужно видѣть что-то вродѣ международнаго письма того времени.

Подобно тому, какъ въ Кноссѣ англійскіе, въ Фестѣ итальянскіе археологи (Гальбгерръ и Пернье) открыли развалины огромнаго, погибшаго отъ огня, замка и лѣтній дворецъ царей Феста въ Hagia Triada. Въ послѣднемъ найдены вазы съ рельефами, которые по красотѣ соперничаютъ съ флорентійскими рельефами временъ Возрожденія.

Дерпфельдъ доказалъ*), что какъ въ Фестѣ, гдѣ это особенно ясно видно, такъ и въ Кноссѣ и Hagia Triada среди такъ называемыхъ микенскихъ дворцовъ, нужно различать дворцы двухъ типовъ, и что только болѣе поздніе, отъ которыхъ, вообще, сохранилось не много, по своему плану похожи на дворцы Микенъ и Тиринѳа. Для различія Дерпфельдъ предлагаетъ дворцы древнѣйшаго типа называть просто критскими, и мы въ дальнѣйшемъ будемъ держаться его терминологіи. Между тѣмъ, какъ центръ микенскихъ дворцовъ представляетъ обширный мегаронъ, критскіе дворцы большихъ залъ не имѣютъ, представляя соединеніе безчисленнаго множества комнатъ, корридоровъ и лѣстницъ, сгруппированныхъ около большого центральнаго двора. Микенскіе дворцы сильно укрѣплены, критскіе укрѣпленій не имѣютъ. Какъ архитектурная особенность критскихъ дворцовъ обращаютъ на себя вниманіе окруженныя колоннадою залы, двѣ или три стѣны которыхъ состоятъ изъ однихъ только четыреугольныхъ столбовъ и дверей.

Относительно техники, формы колоннъ и характера орнаментовъ критскіе дворцы мало отличаются отъ микенскихъ. Въ общемъ получается впечатлѣніе, что завоеватели-микенцы усвоили технику

*) Ср. Athen. Mitteilungen. Bd. XXX стр. 257—297.

покореннаго ими высококультурнаго народа, но удержали унаслѣдованный отъ отцовъ планъ дома. Въ этомъ видѣ микенская культура и распространилась по прибережьямъ и островамъ восточной половины Средиземнаго моря.

Назначеніе Крита въ микенское время указываетъ роль, которую онъ играетъ въ греческомъ эпосѣ, а равно и преданія о критскомъ царѣ Миносѣ и его походахъ въ Аттику.

Критскіе цари микенской эпохи, какъ и ихъ современники въ Микенахъ, Тиринѳѣ и Орхоменѣ, по всей вѣроятности, были эллины: съ одной стороны, едва ли можно сомнѣваться, что герои, воспѣтые въ Иліадѣ и Одиссеѣ, именно и были герои микенскаго времени, и что резиденціи ихъ царей, богатыя золотомъ Микены и великій Кноссъ, именно и были тѣ города, дворцы которыхъ теперь раскопаны; съ другой стороны, немыслимо, чтобы какой либо народъ, совершенно забывая про своихъ героевъ, воспѣвалъ бы героевъ чужого ему по языку и культурѣ народа и притомъ воспѣвалъ бы ихъ съ такою любовью и такъ геніально, что благодаря ихъ пѣснѣ они сдѣлались безсмертными. Вооруженіе гомеровскихъ героевъ, какъ это доказалъ уже Рейхель, микенское. Устройство домовъ и образъ жизни, правда, въ гомеровскомъ эпосѣ нѣсколько проще и бѣднѣе, чѣмъ это должно было быть въ резиденціяхъ царей микенскаго времени, но и это естественно: береговыя страны Малой Азіи, гдѣ впослѣдствіи сложился величественный эпосъ, по отношенію къ Криту и къ Микенамъ всетаки представляли провинцію; и когда эти богатые культурные центры были стерты съ лица земли новою эллинскою волною, а именно оставившими свои горы дорянами, то въ предѣлахъ Эгейскаго моря не осталось ни одного города, который своимъ богатствомъ и блескомъ равнялся бы городамъ славнаго прошлаго; и новыя поколѣнія поэтовъ, говоря о любимыхъ геояхъ прошлаго, совершенно естественно, ставили ихъ въ обстановку своего времени. Передавая потомкамъ пѣсни предковъ, они часто какъ будто сомнѣваются, какъ люди могли создать что-либо столь совершенное въ области искусства, а потому склонны описанныя въ эпосѣ произведенія приписать творчеству бога Гефеста. Примѣромъ такого взгляда можетъ служить пѣсня о знаменитомъ щитѣ Ахиллеса.

О могуществѣ микенскихъ царей свидѣтельствуютъ, кромѣ описанныхъ нами дворцовъ и сильно развитой системы путей сообщенія, остатки которыхъ сохранились до нашего времени, и упоминанія въ египетскихъ іероглифахъ II тысячелѣтія до Р. Хр. о нападеніяхъ на Египетъ народовъ, жившихъ на островахъ „Великаго Зеленаго моря“ *). Если упоминаемые въ іероглифахъ народы, которые

*) Средиземнаго моря.

въ XIII и XII вв. до Р. Хр. участвовали въ походахъ противъ Египта: Danauna и Aquayuascha, и не были данайцы и ахейцы (въ египетской транскрипціи), то, по крайней мѣрѣ, они были представители микенской культуры и явились въ Египетъ изъ бассейна Эгейскаго моря. Острова волновались, — разсказываетъ египетскій хронистъ, — и вели между собою войны. Ни одна страна не могла устоять противъ нихъ, начиная съ Kheta (Каппадокія и Киликія), Kedi, Carchemisch, Arvad и Alaschiya (часть Кипра?). Островитяне ихъ опустошили и собрались на равнинѣ среди Amar (Палестина = Amurru), но тамъ они были разбиты фараономъ Рамзесомъ III и совершенно уничтожены. Возможно, однако, что египетскій хронистъ преувеличиваетъ, и что побѣда египтянъ совсѣмъ не была такъ рѣшительна. Дѣло въ томъ, что именно съ этого времени египетскіе источники начинаютъ упоминать въ Палестинѣ филистимлянъ, которые представляли тамъ единственный арійскій островъ среди семитскаго моря народовъ, и довольно правдоподобно, что въ нихъ можно видѣть потомковъ разбитыхъ Рамзесомъ III островитянъ. Многіе историки думаютъ, что филистимляне были тѣ Pulesatha, которые, по свидѣтельству египетскихъ источниковъ, вмѣстѣ съ Danauna и Aquayuascha участвовали въ этомъ походѣ, и считаютъ ихъ выходцами изъ Крита*).

Походъ ахейцевъ, подъ предводительствомъ микенскихъ царей противъ Трои, походъ который нѣсколько десятилѣтій тому назадъ считали вымысломъ поэтовъ, теперь уже не представляется невозможнымъ. Напротивъ, въ виду любви микенцевъ-ахейцевъ къ военнымъ походамъ и въ виду того, что на указанномъ поэтами мѣстѣ въ самомъ дѣлѣ были раскопаны развалины сильно укрѣпленнаго и погибшаго отъ огня города, этотъ походъ приходится признать историческимъ фактомъ. На томъ же основаніи нужно будетъ Агамемнона и Менелая, которые во второй половинѣ XIX вѣка были произведены въ миѳическія божества, лишить этого сана и считать ихъ простыми смертными: ахейскими царями Микенъ и Спарты.

Исторія Греціи въ III и во II тысячелѣтіяхъ до Р. Хр., основанная почти исключительно на археологіи, конечно, всегда будетъ имѣть много гипотетичнаго, и нисколько не удивительно, что теперь, когда найденный на Критѣ и въ другихъ мѣстахъ богатый археологическій матеріалъ еще окончательно не разработанъ, мнѣнія историковъ далеко расходятся. Древнѣйшій періодъ греческой исторіи представляется намъ, приблизительно, въ слѣдующемъ видѣ.

Въ III тысячелѣтіи до Р. Хр. берега и острова Эгейскаго моря населяли различные народы, болѣе или менѣе объединенные общею культурою. Среди нихъ выдѣлялся народъ, обитавшій на Критѣ и

*) Ср. The Annual of the British School at Athens VIII стр. 157—196.

успѣвшій создать тамъ, отчасти подъ культурнымъ вліяніемъ Египта и Вавилона, удивительную культуру, остатки которой мы видимъ въ древнѣйшихъ дворцахъ Кносса и Феста. Въ горныхъ частяхъ Крита этотъ народъ сохранилъ свою національность еще и въ классическій періодъ греческой исторіи: въ восточной части острова подъ именемъ этеокритянъ, въ западной — подъ именемъ кидонійцевъ. Когда удастся разобрать письмена кносскаго архива, будетъ не трудно опредѣлить національность древнихъ критянъ, теперь же наибольшую вѣроятность имѣетъ за собою гипотеза, что древніе критяне были родственны карійцамъ, которые жили тогда не только въ юго-западной части Малой Азіи, но и въ значительной части собственной Эллады. Въ послѣдней память о нихъ сохраняютъ многочисленныя названія мѣстностей, оканчивающихся на „ττος“ и „θος“, напр. *Ὑμηττός*, *Βριλησσός*, *Κόρινθος* и др. Карійцы не принадлежали ни къ семитскому, ни къ индоевропейскому племени народовъ, но составляли вмѣстѣ съ ликійцами и киликійцами особое мало-азіатское племя. Изъ Крита эта новая культура постепенно распространялась по берегамъ и островамъ Эгейскаго моря, а критскія письмена, повидимому, служили для взаимныхъ сношеній народовъ этого круга. Вообще южная часть Эгейскаго бассейна въ культурномъ отношеніи сильно опередила сѣверную; и въ то же время, какъ въ Hagia Triada на Критѣ создаются вазы съ рельефами, которые своимъ совершенствомъ напоминаютъ флорентійскія произведенія временъ Возрожденія, глиняные сосуды Трои отчасти еще дѣлаются рукою.

Торговыя сношенія критянъ и эгейцевъ въ концѣ III тысячелѣтія до Р. Хр., безъ сомнѣнія, простирались далеко: съ Египтомъ они вели дѣятельную торговлю, съ Кипра получали мѣдь, изъ западной Европы олово, между тѣмъ какъ рынкомъ для ихъ гончарныхъ произведеній служила, вѣроятно, и область около устья Дуная. Найденная на Критѣ вавилонская печать свидѣтельствуетъ о сношеніяхъ критянъ съ Вавилономъ. Нѣкоторые историки, главнѣйшимъ представителемъ которыхъ является англичанинъ Бьюри, думаютъ, что уже въ III тысячелѣтіи до Р. Хр. существовали кое-какія сношенія народовъ, обитавшихъ на прибрежьяхъ Эгейскаго моря, съ западнымъ Китаемъ, потому что въ древнѣйшихъ слояхъ Трои были найдены топоры, сдѣланные изъ нефрита, камня, который теперь находятъ только въ Туркестанѣ; но такъ какъ въ странахъ, лежащихъ около Альпъ, найдено нѣсколько сотъ нефритовыхъ топоровъ, то вѣроятнѣе, что и въ Европѣ, хотя и въ незначительномъ количествѣ, находили и обрабатывали нефритъ; оттуда могли и троянцы получить свои нефритовые топоры.

Но въ то время, какъ критская культура достигала все большей и большей высоты, на сценѣ исторіи уже появился народъ, которому

было суждено замѣнить критянъ. Это были эллины ахейскаго племени, которые, оставивъ горы сѣверной Греціи и Ѳессалію, гдѣ они долго жили, двинулись къ югу и въ борьбѣ, длившейся, можетъ быть, много вѣковъ, подчинили своей власти всю южную часть Балканскаго полуострова и основали на равнинахъ восточной Греціи (въ Беотіи и Арголидѣ) сильныя государства. Отъ критянъ ахейцы заимствовали ихъ высокую культуру и перенесли ее на материкъ Эллады, въ Микены и Тиринѳъ, а наконецъ завоевали и самый Критъ. Микенцы-ахейцы, однако, не были рабскими подражателями критянъ и въ нѣкоторомъ отношеніи ихъ культура, какъ мы выше видѣли, отъ критской рѣзко отличалась. Культурное вліяніе Вавилона и Египта отражается на произведеніяхъ микенской промышленности и микенскаго искусства не меньше, чѣмъ на произведеніяхъ критянъ. Но и по отношенію къ этимъ древнимъ культурнымъ странамъ микенцы не были только учениками: египтяне сами отъ нихъ не мало заимствовали. Микенская промышленность развивалась особенно на Критѣ и въ Арголидѣ, но слѣды ея замѣчаются далеко за предѣлами Эгейскаго моря, до самой Испаніи. Микенцы-ахейцы, однако, отнюдь не представляются народомъ, увлеченнымъ всецѣло мирнымъ трудомъ: война имъ даже милѣе спокойной созидательной работы, и они являются постоянною грозою для богатыхъ не-ахейскихъ странъ, о чемъ свидѣтельствуютъ упоминаемые въ египетскихъ письменахъ неоднократные походы ихъ въ Египетъ. Дворцы ахейцевъ въ Микенахъ и Тиринѳѣ сильно укрѣплены и имѣютъ массу помѣщеній; это какъ будто указываетъ, что около ахейскихъ царей жила и часть ихъ дружины, ихъ *ἑταῖροι*, и что рядомъ съ господствующимъ народомъ (ахейцами), представлявшимъ главнымъ образомъ классъ воиновъ, въ странѣ обитали и многочисленные представители прежняго покореннаго населенія, которое съ помощью этихъ крѣпкихъ замковъ держалось въ повиновеніи. Фуртвенглеръ обращаетъ вниманіе и на то обстоятельство, что на рисункахъ микенскаго времени, кромѣ женщинъ въ хитонахъ и мужчинъ въ богатомъ военномъ одѣяніи, встрѣчаются также женщины въ платьяхъ съ воланами и мужчины въ легкомъ костюмѣ, при чемъ рядомъ съ послѣдними изображены сфинксы, львы, пальмы и пр. Въ изображеніи первыхъ, повидимому, нужно видѣть эллиновъ-ахейцевъ, въ послѣднихъ — представителей покоренныхъ ими болѣе южныхъ народовъ. Къ концу II тысячелѣтія до Р. Хр. микенская культура переживаетъ уже періодъ упадка, и въ XI вѣкѣ новая эллинская волна заливаетъ богатую ниву микенской культуры. Малокультурные, воинственные дорійцы спускаются со склоновъ Пинда, и блестящія колесницы ахейскихъ героевъ отступаютъ передъ дружнымъ напоромъ сомкнутыхъ дорійскихъ рядовъ. Ахейцы частью ищутъ себѣ убѣжище на Кипрѣ и на при-

Значеніе и цѣли воспитанія.

Актовая рѣчь.

Въ былыя времена была довольно распространена мысль о полномъ всемогуществѣ воспитанія. Мысль о возможности созданія лучшей породы людей путемъ воспитанія упорно не покидала многихъ ученыхъ въ теченіе цѣлыхъ столѣтій. Напримѣръ, по мнѣнію Гельвеція, всѣ люди рождаются съ одинаковыми способностями и только воспитаніе причина ихъ различія. Не менѣе всемогуще воспитаніе было въ глазахъ Лейбница и Локка. Лейбницъ считалъ возможнымъ въ теченіе столѣтія при посредствѣ воспитанія измѣнить лицо Европы. Локкъ въ своемъ взглядѣ на воспитаніе имѣлъ много общаго съ Гельвеціемъ. Онъ признавалъ, что изъ ста человѣкъ болѣе девяноста полезны или вредны для общества главнымъ образомъ по винѣ воспитанія. Всѣ мнѣнія такого рода были основаны на томъ, что организмъ человѣка обладаетъ въ совершенствѣ развитою способностью поддаваться вліянію окружающаго, самъ же по себѣ человѣкъ не имѣетъ ничего твердаго, устойчиваго и опредѣленнаго, но такого рода мнѣнія и взляды успѣли уже устарѣть и оказываются несостоятельными.

Воспитаніе можетъ принимать всѣ зависящія отъ него мѣры и средства, тѣмъ не менѣе всѣ его воздѣйствія на воспитанника и результаты впослѣдствіи могутъ оказаться далеко не равносильны. Многое въ данномъ случаѣ будетъ зависить отъ индивидуальной природы самого воспитанника. Въ этомъ отношеніи можно взять довольно наглядный примѣръ изъ античнаго еще міра: напр., Алкивіадъ въ жизни и Алкивіадъ -- ученикъ Сократа. Въ сущности это было два разныхъ лица. Не даетъ ли этотъ поводъ думать, что Алкивіадъ и раньше, какъ ученикъ Сократа, въ душѣ былъ тѣмъ именно, чѣмъ и проявилъ себя впослѣдствіи въ жизни.

Тѣмъ же самымъ объясняется и то, что дѣти, которыхъ воспитываетъ одно и то же лицо при одинаковыхъ условіяхъ, могутъ оказаться людьми различныхъ полюсовъ. Нашъ доморощенный философъ-педагогъ Сковорода очень мѣтко выразился по этому по-

воду: „сокола скорѣе научишь летать, но не черепаху. Орла во мгновеніе научишь взирать на солнце и забавляться, но не сову".

Что произвести радикальную перемѣну въ человѣкѣ немыслимо, а необходимо всегда имѣть въ виду его индивидуальныя особенности, за это можетъ говорить много фактовъ.

Новѣйшія изслѣдованія указываютъ на массу примѣровъ самаго тщательнаго и строго обдуманнаго воспитанія, но въ то же время имѣвшаго крайне печальные результаты. Чѣмъ же объяснить такого рода явленіе? Конечно, отчасти тѣмъ, что при всѣхъ данныхъ положительнаго характера, воспитаніе, къ сожалѣнію, никогда не можетъ быть изолировано. Обыкновенно параллельно съ нимъ на человѣка также предъявляютъ свои права другіе факторы, по силѣ и значенію не только неуступающіе воспитательному, но нерѣдко даже его превосходящіе — это внѣшняя природа, среда и наслѣдственность. Смотря по условіямъ, воспитаніе въ нихъ можетъ видѣть или своихъ сильныхъ сторонниковъ, съ которыми смѣло и дружно можетъ итти рука объ руку, или же опасныхъ противниковъ, съ которыми принуждено будетъ вести долгую, упорную и подчасъ безуспѣшную борьбу. Въ качествѣ основныхъ законовъ человѣческаго развитія такіе факторы, какъ внѣшняя природа, среда и наслѣдственность, способны держать человѣка въ своихъ оковахъ отъ колыбели его и до могилы. Они способны вселять въ человѣка различнаго рода наклонности, которыя могутъ явиться одинаково источникомъ его силы и безсилія. Естественно, что воспитаніе не должно выпускать этого изъ вида.

Для воспитанія прежде всего оказывается необходимымъ возможно болѣе всестороннее изученіе сложнаго человѣческаго организма и его основныхъ свойствъ. Затѣмъ, въ виду того, что дѣло воспитанія всегда развивалось и продолжаетъ развиваться въ связи съ общимъ ходомъ прогресса, для болѣе точнаго своего выполненія, помимо знанія основныхъ свойствъ человѣческаго организма, оно также требуетъ и болѣе точнаго опредѣленія, какъ и во имя чего работать.

При такихъ условіяхъ, конечно, никто не станетъ сомнѣваться, что воспитаніе, да еще поставленное на степень систематическаго, представляетъ собою силу, способную оказывать безусловно громадное вліяніе. Еще древніе признавали, что организмъ человѣка представляетъ собою двѣ стороны, тѣсно связанныя между собой и взаимно одна отъ другой зависящія. Стороны эти — тѣло и душа человѣка. Психическая жизнь всегда вѣрный спутникъ жизни физической и наоборотъ. Внимательное наблюденіе надъ нашими физическими и психическими явленіями всегда укажетъ на эту ихъ важную особенность, ихъ непосредственную связь между собою.

Что состояніе всего нашего организма находится въ тѣсной зависимости отъ каждой отдѣльной его отрасли, убѣдиться довольно легко. Кто, напримѣръ, въ обыденной жизни не замѣчалъ, что выходъ изъ нормы какого либо изъ нашихъ органовъ неизбѣжно отражается на всемъ нашемъ организмѣ. Всякое колебаніе въ питаніи, кровообращеніи, все это оставляетъ неизбѣжно свой слѣдъ на нашей психикѣ. Бодро-ли, устало-ли наше тѣло, это имѣетъ въ данномъ случаѣ большое значеніе. Мысль наша способна работать слабѣй или сильнѣй въ прямой зависимости отъ этихъ условій.

Въ свою очередь каждая перемѣна въ нашей психикѣ всегда властно отражается на всемъ состояніи физической жизни нашего организма. Что психика оказываетъ свое безусловное вліяніе на питаніе, кровообращеніе и т. п. физіологическіе процессы, безъ особаго труда можетъ замѣтить каждый изъ насъ. По словамъ Паскаля, самый оригинальный умъ не въ силахъ выходитъ изъ зависимости и власти тѣла. Самъ геній способенъ, оказывается, приняться съ успѣхомъ за свое дѣло исключительно лишь съ согласія своего организма. Стоитъ появиться какой либо случайности, способной произвести неправильность, напр., кровообращенія въ организмѣ, вообще могущей дать ему уклоненіе отъ нормы, и это получитъ свое неизбѣжное послѣдствіе. Чтобы нагляднѣе и лучше увидѣть это, обратимся къ указаніямъ самой исторіи. Доказано уже исторически, напр., что такая въ сущности незначительная случайность, какъ насморокъ, разстройство желудка и т. п. бывали причиной неудачъ у великихъ Наполеона, Лейбница, Ньютона, влекли за собой большія слѣдствія, обрекая на временное бездѣйствіе геніальныя ихъ способности.

Итакъ, чѣмъ больше организмъ человѣка имѣетъ возможности свободнѣе и лучше обновляться, тѣмъ шире всѣ его отдѣльные органы получаютъ силу и крѣпость и обратно, чѣмъ организмъ нашъ ослабляется, утомляется, тѣмъ болѣе болѣзненны и вялы становятся его части. На этомъ основаніи для сохраненія необходимаго равновѣсія въ организмѣ человѣка обѣ его стороны, тѣло и душа, требуютъ въ отношеніи себя непрерывнаго и обязательнаго ухода. Вполнѣ понятно, что, задаваясь намѣреніемъ воспитать человѣка, воспитать также самого себя, необходимо съ одинаковымъ вниманіемъ отнестись къ физической и психической природѣ.

Человѣкъ не можетъ разсчитывать на исключеніе изъ общаго мірового закона. Хотя съ момента своего рожденія онъ уже представляетъ собою очень сложный аппаратъ, тѣмъ не менѣе въ теченіе всей своей жизни не можетъ оставаться неизмѣннымъ. „Человѣческій организмъ, какъ всѣ другіе окружающіе его организмы, какъ все живущее,

находится въ постоянной метаморфозѣ, т. е. постоянно обновляется", замѣчаетъ Шнелли.

Доказано научно, что съ самаго момента появленія своего на свѣтъ каждый организмъ обладаетъ уже своими опредѣленными свойствами. Развитіе же каждаго организма — это сама его жизнь, когда онъ дѣятельно стремится проявлять всѣ свои свойства и дѣйствовать всѣми сторонами своей натуры.

Какъ показываютъ наблюденія и опытъ, все живое въ мірѣ, стремится развивать свои свойства прежде всего путемъ самодѣятельности. Поэтому, какъ въ физическомъ, такъ и въ психическомъ отношеніи человѣкъ — существо саморазвивающееся прежде всего. Этотъ процессъ саморазвитія у человѣка — явленіе вполнѣ аналогичное процессу саморазвитія у растеній и низшихъ животныхъ. Только въ качествѣ организма болѣе сложнаго, человѣкъ обладаетъ большимъ количествомъ разнообразныхъ свойствъ, въ своемъ же процессѣ развитія слѣдуетъ все тѣмъ же общимъ природнымъ законамъ.

Исходя изъ того положенія, что человѣкъ, какъ и все въ природѣ, прежде всего существо саморазвивающееся, на процессъ его саморазвитія, какъ на одну изъ основныхъ способностей, естественно, должно быть обращено особое вниманіе. Процессъ саморазвитія потому и основа, одинъ изъ коренныхъ элементовъ воспитанія.

Что люди получаютъ свое развитіе прежде всего путемъ самодѣятельности, можно легко видѣть, наблюдая дѣтство. Ребенокъ, въ сущности, самъ учится совершать цѣлый рядъ движеній, начиная отъ самыхъ простыхъ до самыхъ сложныхъ. Онъ самъ научается ходить, сидѣть и стоять.

Процессъ дѣтской самодѣятельности вообще простирается очень далеко. Дѣти сами учатся наблюдать окружающія ихъ явленія, дѣлаютъ изъ нихъ собственные выводы, учатся соображать и бороться съ окружающими ихъ препятствіями, хотя при этомъ не обходится безъ вмѣшательства воспитателей, но это вмѣшательство оказывается сравнительно менѣе значительнымъ.

Всѣ искусственныя мѣры, какъ бы раціональна ни была ихъ постановка, могутъ оказаться безсильны, пока ребенокъ самъ не найдетъ въ себѣ достаточно силы. Наблюденія и опытъ доказали, что побуждать ребенка, напр., ходить, сидѣть раньше времени, т. е. раньше его собственныхъ къ тому попытокъ, безусловно вредно и влечетъ за собой искривленіе или ослабленіе нѣкоторыхъ у него органовъ. Посторонняя помощь въ данномъ случаѣ, какъ и во многихъ другихъ, оказывается дѣйствительной, если она скорѣе предохранительнаго характера. Воспитанію необходимо приходится итти параллельно саморазвитію ребенка, приходится подавать главнымъ

образомъ ему при случаѣ необходимую помощь. Воспитанію необходимо лишь заботиться, чтобы всѣми зависящими отъ него мѣрами поощрить самодѣятельность ребенка и тѣмъ самымъ доводить ребенка болѣе самостоятельными усиліями до необходимыхъ открытій.

Человѣкъ появляется на свѣтѣ сравнительно менѣе развитымъ, чѣмъ низшее животное, такъ какъ сама утробная жизнь его занимаетъ относительно малый періодъ. Періодъ физическаго развитія у человѣка также болѣе продолжителенъ. Постепенно укрѣпляясь физически, организмъ ребенка, хрупкій и нѣжный, постоянно требуетъ поддержки. Ребенокъ самъ начнетъ ходить, сидѣть, однако за нимъ необходимъ въ то же время ,неусыпный надзоръ, иначе онъ нерѣдко рискуетъ на всю жизнь стать калѣкой.

Но саморазвитіе физическое еще не можетъ имѣть столько дурныхъ послѣдствій, когда оно лишено надзора, какъ саморазвитіе психическое. У ребенка наблюдается черезчуръ большая несоразмѣрность въ развитіи различныхъ частей нервной организаціи. Число нашихъ нервныхъ волоконъ постоянно какъ для взрослаго, такъ и для ребенка. Но размѣръ тѣла взрослаго растягиваетъ нервную сѣть на пространство сравнительно большое, тогда какъ у ребенка та же сѣть является сгущенной на его маленькомъ тѣлѣ, отсюда и сама повышенная его чувствительность. Предоставленная на произволъ судьбы и не контролируемая еще разумомъ, эта повышенная чувствительность не всегда можетъ повлечь къ хорошимъ послѣдствіямъ. Проф. Мечниковъ указываетъ довольно примѣровъ проявленія дурныхъ задатковъ у дѣтей въ самый ранній періодъ дѣтства. На то же указываетъ и проф. Ломброзо. „Я въ своей практикѣ, замѣчаетъ онъ, не разъ имѣлъ возможность констатировать типъ преступника у дѣтей самого ранняго возраста и обращалъ вниманіе родителей и воспитателей на преступныя наклонности дѣтей и неизбѣжныя въ будущемъ ихъ послѣдствія. Я предостерегалъ родителей и совѣтовалъ имъ совсѣмъ особымъ способомъ воспитывать ненормальнаго ребенка, съ чрезвычайной точностью наблюдать всѣ дурныя его наклонности, для борьбы съ ними примѣнять самыя энергичныя мѣры."

Слѣдовательно, уходъ за юнымъ человѣчествомъ имѣетъ громадное значеніе для всей послѣдующей его жизни, почему и необходимо долженъ стоять на высотѣ научной техники. По характеру своей дѣятельности потому каждое раціональное воспитаніе можетъ быть сравниваемо или съ ученымъ, опытнымъ садовникомъ, или съ таковымъ же искуснымъ врачемъ. Оно должно умѣть выдѣлить у дѣтей особенности, требующія воспитанія и требующія лѣченья.

Каждый опытный садовникъ прекрасно знаетъ, что при всѣхъ ухищреніяхъ нельзя розу превратить въ лилію, грушу въ яблоню

Нельзя по желанію видоизмѣнить природу растенія. Опытный садовникъ потому прежде всего является въ качествѣ умѣлаго помощника природѣ, не претендуя на занятіе непринадлежащаго ему по праву перваго мѣста. Въ качествѣ умѣлаго, систематическаго помощника природѣ онъ стремится быть согласнымъ съ ней, доставляя каждому растенію все необходимое и тѣмъ самымъ умѣло полагая начало возможно болѣе полному его процвѣтанію.

Свѣдущій, искусный врачъ при посредствѣ своихъ познаній также стремится помогать природнымъ силамъ человѣка одолѣвать болѣзни.

При этомъ необходимо замѣтить, что въ иныхъ случаяхъ можетъ быть достаточно однѣхъ природныхъ силъ организма, которыя оказываются въ состояніи самостоятельно справляться съ своими болѣзнями. Безъ содѣйствія же природныхъ силъ все напрасно, самый искусный садовникъ и врачъ одинаково безсильны. При всѣхъ своихъ познаніяхъ они могутъ только поддержать силы, данныя природой, укрѣпить ихъ до извѣстной степени. Садовникъ безсиленъ въ измѣненіи природы растеній, какъ и врачъ не можетъ дать вполнѣ здороваго члена общества, не можетъ произвести коренной переворотъ въ человѣкѣ безъ участія самой его натуры.

Но признавая полную невозможность видоизмѣнить по произволу природу растенія, опытный садовникъ понимаетъ, что, заботливо и умѣло культивируя растеніе, до извѣстной степени возможно облагородить его и наоборотъ самое культивированное растеніе, оставленное совершенно на свободѣ, съ теченіемъ времени дичаетъ и способно снова принять свой первобытный видъ. Воспитаніе, въ сущности, должно насъ вести тѣмъ же путемъ. Признавая, что способностями награждаетъ человѣка сама природа съ момента его рожденія, для болѣе широкой возможности пользоваться ими, воспитаніе считаетъ необходимымъ послѣдовательно и постепенно упражняя культивировать ихъ.

Не выходя изъ предѣловъ помощника природы, воспитаніе развиваетъ врожденныя способности человѣка, въ своихъ законахъ всегда сообразуясь съ природными законами развитія организма человѣка, его тѣла и духа. Горькій опытъ успѣлъ уже достаточно убѣдить людей, что пренебрегать природой очень опасно: она чрезчуръ сильна и способна жестоко отмстить за себя. Никогда не нужно забывать очень мѣткаго выраженія Карменъ Сильвы: „люди простятъ, Богъ проститъ, но природа никогда“.

Но признавая все великое значеніе природы, ограничиться буквально только ролью помощника ея для воспитанія является немыслимымъ. Если бы человѣкъ обладалъ исключительно задатками совершенства, воспитанію оставалось бы только изыскивать съ своей стороны

всѣ мѣры, стараясь развить эти прекрасныя качества, какъ естественныя свойства. Къ сожалѣнію, человѣкъ черезчуръ далекъ отъ совершенства. У людей такъ много различнаго рода недочетовъ въ физическомъ и моральномъ отношеніи. При такихъ условіяхъ воспитывать согласно буквально природѣ не значитъ ли въ сущности оказывать одинаково систематическую помощь положительному и отрицательному? Не походило ли бы это на одинаково заботливое культивированіе вмѣстѣ и благородныхъ растеній, и сорныхъ травъ? Ясно, что руководиться такого рода положеніемъ невозможно, его необходимо ограничить и дополнить, иначе врядъ ли оказывалась бы возможность признать и пользу самаго воспитанія. Воспитаніе далеко не такъ узко понимаетъ свою задачу.

Самое глубоко обдуманное воспитаніе не въ силахъ создать въ человѣкѣ какую-либо совершенно новую способность, но въ то же время неоспоримо, что у воспитанія есть вѣрныя средства сдѣлать природное дарованіе болѣе яркимъ и производительнымъ. Иначе говоря, воспитаніе имѣетъ возможность отточить, отшлифовать наши природныя данныя. Систематически преслѣдуя свою цѣль, воспитаніе въ состояніи дать способностямъ человѣка разнообразный матеріалъ для упражненій и тѣмъ самымъ выработать ихъ большую гибкость и подвижность. Если садовникъ не можетъ претендовать на коренное измѣненіе свойствъ культивируемыхъ имъ растеній, онъ можетъ ихъ совершенствовать. Съ этою цѣлью онъ обставляетъ растеніе всѣми условіями, въ данномъ случаѣ благопріятствующими процвѣтанію и усовершенствованію. Опредѣленнымъ способомъ обрабатываетъ садовникъ грунтъ, въ опредѣленной дозѣ доставляетъ растенію соотвѣтствующую пищу въ видѣ влаги, свѣта, тѣни, защищаетъ его отъ холода и т. п. При этомъ необходимо замѣтить, что садовникъ всегда зорко слѣдитъ, чтобы на пути своего роста и развитія культивируемое растеніе избѣгало всѣхъ случайностей, которыя могли бы заставлять его уклоняться въ сторону.

Насколько борьба съ недостатками представляетъ собою задачу трудную и даже рѣдко совершенно выполнимую, каждый воспитатель можетъ убѣдиться на собственномъ опытѣ. Казалось бы, достаточно понять вредъ своихъ многихъ особенностей, чтобы понять и необходимость сдерживать прояленіе ихъ дѣятельности при случаѣ, иначе говоря, постараться побороть проявленіе своего недостатка, но это далеко не такъ легко достижимо, какъ кажется.

Не только трудно уничтожить свой недостатокъ, но и сознавая его, мы бываемъ часто безсильны помѣшать ему показываться при первомъ удобномъ случаѣ. Къ сожалѣнію, недостатки обладаютъ способностью укрѣпляться довольно прочно и особенно въ этомъ отношеніи оказываются сильны недостатки наслѣдственные.

Теперь уже не возникаетъ никакого сомнѣнія, что наслѣдственность свойственна каждому человѣку. Она связываетъ въ одинъ тѣсный узелъ его прошлое и настоящее и потому не проходитъ безслѣдно. Наслѣдственныя свойства человѣкъ можетъ получать въ даръ какъ отъ своихъ ближайшихъ, такъ и отдаленныхъ предковъ. Эти свойства у каждаго являются на ряду съ его общечеловѣческой природой. Человѣкъ не властенъ принять и не принять это наслѣдіе, и потому люди, какъ невольные обладатели своего наслѣдія, изнываютъ подъ его гнетомъ и въ то же время бываютъ безсильны его съ себя сбросить. Наслѣдственность нерѣдко съ убійственной иронією можетъ доказать людямъ, что она, хотя и грозитъ имъ часто только въ видѣ призрака, но въ этомъ призракѣ болѣе силы и реальности, чѣмъ во всѣхъ усиліяхъ ихъ настоящаго. Сразу не бросающаяся въ глаза, что бываетъ очень часто, наслѣдственность играетъ черезчуръ видную роль, тѣмъ болѣе, что служитъ однимъ изъ главныхъ отличій людей между собой.

Первое наглядное проявленіе наслѣдственности выражается, конечно, въ внѣшнемъ нашемъ строеніи. Напр., дѣти очень часто имѣютъ внѣшнее сходство со своими родителями. Исторія указываетъ довольно примѣровъ какихъ либо внѣшнихъ детальныхъ передачъ потомству въ теченіе многихъ поколѣній, таковы, напр.: большой носъ фамиліи Бурбоновъ, выдающаяся нижняя губа фамиліи Габсбурговъ и т. п.

Проявленіе наслѣдственности внѣшнее даетъ полное основаніе считать возможнымъ таковое же ея проявленіе и внутреннее. Такъ, по мнѣнію Рибо, наслѣдственность часто управляетъ соразмѣрностью нервной системы человѣка. Проявленія ея не только обнаруживаются въ размѣрѣ мозга, какъ главнаго органа нашей нервной системы, но на размѣрѣ и количествѣ самихъ его извилинъ. Въ этомъ находитъ себѣ объясненіе, почему дѣти культурныхъ родителей проявляютъ сравнительно большую способность къ усвоенію многаго того, что бываетъ болѣе трудно ребенку малокультурной среды.

Гельмгольцъ отсутствіе музыкальнаго слуха объясняетъ ненормальностію нерва ушной улитки. Съ теченіемъ же времени все большее и большее приспособленіе этой части организма способствовало развитію самой музыкальной способности человѣка, которая и передавалась по наслѣдству потомкамъ. Какъ на наглядный примѣръ такого рода передачи указываютъ на фамилію Бетховена, гдѣ насчитывался цѣлый рядъ музыкантовъ. Въ такомъ же родѣ примѣровъ можно привести довольно.

Законы наслѣдственности вообще не могутъ еще считаться вполнѣ изученными и потому во многихъ отношеніяхъ не перестаютъ быть загадочными для психологовъ. Оказывается, что человѣку вовсе

не требуется непремѣнно обладать всѣми пороками и быть лишеннымъ добродѣтелей, чтобы потерять равновѣсіе и пойти ко дну. Многое говоритъ за то, что достаточно какой либо порочной наклонности сдѣлаться наслѣдственной, чтобы нейтрализовать многія добрыя качества.

Призракъ часто одерживаетъ побѣду надъ реальностью, и прошлое своей тѣнью способно затмить и потушить свѣтъ настоящаго. Живучесть прошлаго въ видѣ наслѣдственности имѣетъ загадочный и даже опасный характеръ, являясь нерѣдко въ видѣ какого то возмездія. Въ лицѣ наслѣдственности исполняется какъ бы библейское пророчество объ искупленіи дѣтьми грѣховъ родителей. Согласно старинному предразсудку, наслѣдственность, дѣйствительно, фигурировала въ видѣ библейскаго проклятія, которое распространялось и тяготѣло на нѣсколькихъ поколѣніяхъ. Это былъ въ своемъ родѣ рокъ, гдѣ умолкала логика справедливости, такъ какъ въ сущности бываетъ наказана личность ребенка, еще неуспѣвшая сдѣлать ничего дурного въ своей жизни. И потому, на наслѣдственность изстари принято было смотрѣть какъ на нѣчто отрицательное. Въ настоящее время это положеніе стремятся опровергать массой противоположныхъ примѣровъ. Научно уже доказано, что наслѣдственныя свойства неисключительно отрицательны, но могутъ быть и положительны. И вотъ положительныя изъ нихъ воспитаніе стремится укрѣплять, а съ отрицательными, какъ съ недостатками, вести борьбу.

Какъ вообще было замѣчено, наслѣдственныя свойства, всегда очень устойчивыя и упорныя, требуютъ болѣе совершенной воспитательной хирургіи. Подавляемыя, они проявляютъ способность снова быстро появляться и расцвѣтать еще роскошнѣй, едва только устраняется задерживавшее ихъ вліяніе. Подавленныя на время, они только прячутся и исчезаютъ съ горизонта, но при первомъ удобномъ случаѣ всегда готовы вновь возвратиться въ видѣ Немезиды. Поэтому и борьба съ наслѣдственными недостатками единственно можетъ подать надежду на успѣхъ лишь тогда, когда будетъ вестись строго систематически даже не въ одномъ, а въ нѣсколькихъ поколѣніяхъ. Великое значеніе воспитанія при этомъ доказывается наглядно Воспитательное вліяніе бываетъ часто въ силахъ ослабить проявленіе наслѣдственности, какъ мы уже успѣли замѣтить. Если это вліяніе и не будетъ имѣть возможности совершенно вырвать корни наслѣдственности, оно все же въ состояніи ихъ сильно расшатать.

На измѣненіе человѣческой природы въ смыслѣ совершенствованія, воспитательное вліяніе оказала культура. Съ развитіемъ ея и послѣдовало развитіе и видоизмѣненіе свойствъ человѣка, которыя дотолѣ у него не проявлялись или находились въ потенціаль-

сущности необходимо дополняющіе другъ друга, только взятые вмѣстѣ, составляютъ стройное, гармоническое цѣлое. Находясь всегда въ тѣсной связи и зависимости другъ отъ друга, эти необходимыя условія раціональнаго воспитанія, только соединяясь въ одно цѣлое, въ силахъ дать возможность воспитанію достигнуть намѣченныхъ себѣ цѣлей общаго развитія человѣка.

Строго судя, каждая гармонія требуетъ для себя равенства въ развитіи своихъ составныхъ силъ. Если же съ этой точки зрѣнія начать разсматривать человѣческій организмъ, онъ далеко не будетъ удовлетворять требованіямъ. Найти человѣка безъ дефектовъ и дисгармоніи въ строеніи, по духу и тѣлу, вещь невозможная. Въ большинствѣ случаевъ все въ немъ негармонично и неравномѣрно. Напр., со стороны физической у людей можно найти довольно недочетовъ и сравнительно рѣдкую гармонію между отдѣльными органами. Аполлона Бельведерскаго или Венеру Милосскую не только теперь, въ нашъ хилый вѣкъ, но и въ добрыя старыя времена встрѣтить было не легко. Физическое совершенство человѣка возможно было только въ произведеніяхъ Фидія Праксителя. Въ дѣйствительности же съ увѣренностью можно сказать, что нельзя найти человѣка, отдѣльные органы котораго были бы совершенны и работали бы съ одинаковой силой и энергіей. Насколько органы нашего тѣла по своему строенію и силѣ далеки отъ равенства, настолько же энергія нашихъ процессовъ душевныхъ непропорціональна. Не трудно наблюдать, что при всѣхъ умственныхъ данныхъ люди не обладаютъ часто характеромъ и наоборотъ. Примѣровъ въ этомъ отношеніи можно привести довольно. Какая же можетъ быть въ такомъ случаѣ гармонія? Вѣдь, уравнять всѣ эти равенства и сдѣлать равными естественно задача невыполнимая. Но дѣло въ томъ, что воспитаніе нѣсколько иначе смотритъ на гармонію развиваемыхъ имъ способностей человѣка. Взглядъ въ этомъ отношеніи воспитанія имѣетъ много общаго съ взглядомъ на гармонію въ музыкѣ. Для музыкальной гармоніи неважно и даже не требуется равенства звуковъ, а важно и болѣе необходимо опредѣленное ихъ соотношеніе между собой. Берется какой либо основной тонъ и вокругъ него группируются всѣ частности въ видѣ дополнительныхъ аккордовъ. Другими словами, всѣ музыкальные звуки должны быть въ опредѣленномъ соотношеніи между собой, должны быть тѣсно связаны между собой и не должны противорѣчить другъ другу. Тоже самое и въ воспитаніи: гармонія развитія способностей человѣка понимается не въ смыслѣ равнаго, а болѣе въ смыслѣ объединеннаго и связнаго развитія, въ своемъ родѣ представляющаго нѣчто цѣльное при всемъ несовершенствѣ нашихъ свойствъ.

Н. Грунскій.

III.

Къ вопросу о продолжительности т. н. большой перемѣны въ гимназіяхъ.

Проф. **Е. А. Шепилевскаго.**

Докладъ, читанный въ засѣданіи родителей Юрьевской Пушкинской женской гимназіи 15-го Апрѣля 1907 г.

Мм. г. г.! Въ настоящемъ учебномъ году, когда положеніе родительскихъ кружковъ при гимназіяхъ нѣсколько окрѣпло, ясно опредѣлилось особое, по правдѣ сказать, для меня, гигіениста, не совсѣмъ понятное теченіе, направленное къ сокращенію большой перемѣны между 3 и 4 уроками. До сихъ поръ эта пауза между уроками продолжалась 45 минутъ; теперь продолжительность ея въ здѣшней мужской гимназіи и въ реальномъ училищѣ низведена до 20 минутъ. Въ Юрьевской женской гимназіи вопросъ о сокращеніи б. перемѣны также на очереди, и сегодня можетъ состояться то или иное рѣшеніе его.

Въ виду большой важности этого вопроса и значенія его для физическаго и духовнаго развитія дѣтей я съ удовольствіемъ воспользовался предложеніемъ Предсѣдателя Педагогическаго Совѣта женской гимназіи А. Н. Ясинскаго освѣтить его, по возможности, съ точки зрѣнія школьной гигіены въ надеждѣ на то, что при рѣшеніи его собраніемъ не будетъ упущена и эта сторона дѣла.

Относясь съ полнымъ уваженіемъ къ задачамъ родительскихъ собраній и комитета и очень цѣня дѣятельность этихъ молодыхъ учрежденій, корригирующихъ педагогическую работу учебныхъ заведеній, я тѣмъ не менѣе никакъ не могъ ожидать упомянутаго мною гоненія на продолжительную перемѣну между 3 и 4 уроками. Мнѣ всегда казалось, что вниманіе родительскихъ собраній прежде всего должно быть занято исправленіемъ недостатковъ фи-

зическаго воспитанія, такъ какъ здоровье дѣтей, ихъ физическое благополучіе естественно ближе сердцу родителей, чѣмъ педагоговъ, посвящающихъ свои силы главнымъ образомъ на духовное развитіе своихъ учениковъ. Заботы о физическомъ благосостояніи дѣтей становятся удѣломъ родителей съ самаго рожденія дитяти и поглощаютъ собою всѣ другія стремленія и интересы; онѣ вполнѣ естественны даже и въ томъ случаѣ, если утрированы, что случается, какъ мы всѣ знаемъ, очень нерѣдко. Поэтому естественно было бы ожидать, что родители воспользуются своимъ правомъ заявлять учебнымъ заведеніямъ о своихъ мнѣніяхъ и желаніяхъ въ дѣлѣ воспитанія ихъ дѣтей прежде всего для того, чтобы и въ предѣлахъ школы осуществить свои заботы о здоровьѣ близкихъ ихъ сердцу дѣтей. На самомъ дѣлѣ вышло иначе. Родительскія собранія, какъ я уже сказалъ, взяли совершенно другой курсъ. Почему это произошло — судить не берусь. Здѣсь умѣстно лишь будетъ разобраться въ томъ, на сколько это правильно, и не можетъ ли пострадать отъ укороченія большой перемѣны здоровье дѣтей.

Я думаю, никто не будетъ возражать противъ того, что учебныя занятія ни въ какомъ случаѣ не должны идти въ ущербъ здоровью. Но вмѣстѣ съ тѣмъ всѣмъ намъ извѣстно, что гигіена ученія, гигіена школьныхъ помѣщеній и внутреннихъ распорядковъ учебныхъ заведеній еще и до сихъ поръ оставляетъ желать лучшаго. Это зависитъ отъ очень многихъ причинъ, но главнымъ образомъ, какъ мнѣ кажется, отъ того, что въ нашемъ обществѣ еще мало распространено и еще меньше того укоренилось сознаніе, что здоровье есть непремѣнный залогъ не только личнаго счастья, но и благосостоянія всего государства. Поэтому въ жизни идея о необходимости вырастить здоровое потомство третируется обыкновенно легкомысленно. Въ лучшемъ случаѣ въ заботахъ о здоровьѣ дѣтей мы не идемъ дальше предупрежденія ихъ отъ заболѣваній или оказанія помощи заболѣвшимъ и ухода за ними. Пока наши дѣти здоровы, т. е. не болѣютъ, — мы спокойны. Идея о нарощеніи здоровья, о наивозможно высокомъ развитіи физической мощи и созданія путемъ передачи ея въ поколѣнія жизнеспособной и устойчивой расы, къ сожалѣнію, еще очень далека отъ насъ. А это, между тѣмъ, и должно представлять конечную цѣль нашихъ стремленій въ постановкѣ правильнаго воспитанія нашихъ дѣтей.

Пренебреженіе заботами о здоровьѣ дѣтей въ школьномъ возрастѣ тѣмъ сильнѣе даетъ себя знать, что вредъ при этомъ наносится организму очень чувствительному, находящемуся въ періодѣ развитія. Здѣсь всякое вредное вліяніе, даже маловажное, можетъ сопровождаться очень серьезными послѣдствіями и оставляетъ часто слѣды на всю жизнь. Нѣмецкая школа былыхъ временъ, оче-

видно, была не лучше нашей теперешней. Гёте рисуетъ учащихся юношей своего времени „близорукими, блѣдными, съ впалой грудью, юными безъ юности. Въ нихъ нѣтъ слѣдовъ здороваго духа и радости. Чувство юности и юношеская восторженность въ нихъ вытравлены и безвозвратно. Если кто не молодъ въ 20 лѣтъ, говоритъ въ заключеніе Гёте, то чѣмъ онъ можетъ быть въ 40?"

Я не думаю, чтобы этотъ портретъ находилъ много оригиналовъ среди учащихся въ нѣмецкихъ школахъ въ настоящее время, потому что школьная гигіена въ Германіи уже давно дѣлаетъ свое великое дѣло. Но настоящая русская дѣйствительность даетъ несомнѣнно много правъ на этотъ скорбный образъ учащагося юноши. И въ этомъ убѣждаетъ насъ вся наша интеллигенція съ ея пессимистическимъ взлядомъ на жизнь, съ ея неумѣньемъ твердо стать у какого бы то ни было дѣла. Это очень понятно. Въ слабомъ, болѣзненномъ тѣлѣ не можетъ родиться радость жизни, здоровое настроеніе. У безвременно состарѣвшагося мы напрасно стали бы искать энергіи и настойчивости въ работѣ. Въ первые же дни самостоятельной жизни у него уже не хватаетъ силъ, не хватаетъ упорства, которымъ побѣждаются жизненныя препятствія. У насъ, интеллигентовъ, есть широкія планы, глубоко захватывающія идеи, но нѣтъ силъ для уравновѣшенной и планомѣрной работы. Вмѣсто нея — лишь вздохновенные порывы, спутанныя и плохо расчитанныя дѣйствія. Въ результатѣ идеалы, весьма благородные и возвышенные, всегда далеки отъ насъ, потому что для приближенія къ нимъ нуженъ усидчивый трудъ, для котораго у насъ не хватаетъ упорства все побѣждающаго духа и здороваго тѣла.

Я думаю, по тому же самому мы оказались плохими гражданами. Между тѣмъ современная школа должна имѣть цѣлью воспитать именно трудоспособныхъ и трудоупорныхъ людей, способныхъ выполнить въ полной мѣрѣ предстоящія имъ гражданскія обязанности. Но для этого она должна развить въ нихъ умъ и здоровую организацію.

Воспитаніе здороваго юношества является, конечно, дѣломъ большимъ и сложнымъ. Частный вопросъ о распредѣленіи уроковъ и отдыха представляется не болѣе, какъ каплей въ морѣ раціональной постановки физическаго воспитанія. Но и имъ мы не должны пренебрегать, потому что изъ такихъ мелочей слагается нездоровая обстановка школы.

Большая перемѣна въ учебныхъ заведеніяхъ введена съ тою же цѣлью, съ какою введены и малыя промежутки между уроками; но, кромѣ того, ею достигается возможность дать учащимся позавтракать, а администраціи школъ основательно провѣтрить помѣщеніе для классовъ.

Постоянныя наблюденія педагоговъ и спеціальныя изслѣдованія школьныхъ гигіенистовъ подтверждаютъ единогласно и безусловно, что утомленіе учащихся уже сказывается послѣ 40—50 минутной продолжительности урока. Не только ребенокъ, но и взрослый человѣкъ уже утомляется отъ продолжительнаго сосредоточиванія на серьезномъ научномъ предметѣ. Утомленіе это обнаруживается прежде всего невозможностью фиксировать вниманіе на преподаваемомъ. Вслѣдствіе этого дальнѣйшее преподаваніе становится совершенно безполезной тратой времени, и, волей — неволей, является необходимымъ прекратить урокъ, дать учащемуся отдохнуть и возобновить умственныя силы для слѣдующаго. Но во время урока замѣчается не одно только психическое утомленіе. Въ одинаковой мѣрѣ утомляется и тѣло и, въ особенности, мышечная система учащагося. Сидѣнье въ школѣ, даже на самой лучшей скамьѣ требуетъ продолжительнаго напряженія извѣстныхъ мышцъ, вслѣдствіе котораго они какъ-бы парализуются. Слѣдствіемъ этого является замѣчаемая часто во время уроковъ потребность вытянуться и произвести движенія, затрагивающія другія системы мышцъ. Это необходимо и для того, чтобы возбудить болѣе живое кровообращеніе въ органахъ груди и живота, сдавленныхъ во время сидѣнія.

Междуурочный промежутокъ необходимъ также и для того, чтобы въ это время провѣтрить классныя комнаты, ввести туда чистый воздухъ. Воздухъ въ классныхъ помѣщеніяхъ такъ сильно портится, что онъ самъ по себѣ усугубляетъ утомленіе отъ занятій и вызываетъ умственную вялость, головныя боли или хроническое малокровіе.

Итакъ по всѣмъ этимъ причинамъ необходимъ перерывъ въ занятіяхъ, и у насъ обыкновенно дѣлаютъ его продолжительностью въ 10 минутъ. Спрашивается, достаточно ли этого для возстановленія силъ учащихся и для замѣны испорченнаго воздуха чистымъ?

Опытъ учитъ, что этихъ 10-минутныхъ промежутковъ между уроками ни для того, ни для другого недостаточно. Съ послѣдующими уроками умственное и физическое утомленіе наростаетъ; наростаетъ также и порча воздуха въ классныхъ комнатахъ. Относительно послѣдняго имѣются весьма цѣнныя изслѣдованія Д-ра Х. Штремберга надъ здѣшней классической гимназіей, произведенныя имъ нѣсколько лѣтъ тому назадъ, когда существовала большая перемѣна продолжительностью въ 45 минутъ [1]). По этимъ изслѣдованіямъ, а также по изслѣдованіямъ въ берлинской гимназіи Вильгельма, которыми Д-ръ Штрембергъ пользуется для сравненія, несмотря на самое хорошее провѣтриваніе классовъ во время перемѣны, воздухъ въ нихъ не доходитъ до той степени чистоты, какая бываетъ утромъ передъ началомъ занятій. Провѣтриваніе во время большой

1) Dr. Strömberg. Das Dorpater Gymnasium. 1888.

перемѣны въ теченіе 45 минутъ очищаетъ его однако значительно, хотя все-таки онъ и послѣ этого не достигаетъ первоначальной и требуемой гигіеной чистоты. Значитъ, съ каждымъ урокомъ воздухъ въ классныхъ комнатахъ становится все хуже и вреднѣе для дыханія.

Если 10-ти минутными перемѣнами не достигается полнаго возстановленія силъ и возстановленія чистоты воздуха въ классахъ, то какимъ образомъ устранить наростающее переутомленіе учащихся и обезпечить использованіе дальнѣйшихъ уроковъ съ пользой для ученія и безъ вреда для здоровья?

Для этого существуетъ нѣсколько пріемовъ. Во 1-хъ, для этого располагаютъ уроки такимъ образомъ, чтобы вначалѣ, въ утреннія часы, предложить предметы, требующіе бо́льшого напряженія вниманія, а на послѣдующихъ занять учащихся сравнительно легкими для нихъ уже работами, какъ, напр., танцами, гимнастикой, чистописаніемъ, рукодѣльемъ и пр. Это, за недостаткомъ учащаго персонала и по другимъ причинамъ, не всегда удается; но я сейчасъ не касаюсь этой мѣры.

Другой путь къ устраненію переутомленія заключается въ раціональномъ расположеніи и въ установленіи извѣстной продолжительности междуурочныхъ паузъ.

Въ различныхъ странахъ вопросъ о раціональномъ расположеніи паузъ между уроками разрѣшенъ различно, но въ общемъ можно отмѣтить два типа этихъ распорядковъ. По первому типу продолжительность перемѣнъ послѣ каждаго урока увеличивается прогрессивно; нѣкоторые при этомъ допускаютъ и сокращеніе продолжительности уроковъ, при чемъ первые уроки длятся 50, а послѣдніе 45 минутъ. Изъ авторитетныхъ защитниковъ этой системы прогрессивнаго увеличенія продолжительности перемѣнъ укажу на директора Берлинской гимназій Richter'a и извѣстнаго спеціалиста по дѣтской гигіенѣ и дѣтскимъ болѣзнямъ Багинскаго. Первый требуетъ, чтобы три первые урока длились по 50 мин. а послѣдніе два — по 45 мин. Между первымъ и 2 урокомъ включается первая пауза въ 10 минутъ; затѣмъ вторая пауза длится 15 минутъ; слѣдующія 20 и 30 минутъ. Въ общей сложности время отдыха равно 1 ч. 15 м. при 4-хъ часахъ занятій. Багинскій рѣшительно совѣтуетъ 45-минутную продолжительность уроковъ и прогрессивно увеличивающееся время для отдыха между 5 слѣдующими другъ за другомъ уроками въ такомъ порядкѣ: 10, 20, 20 и 25 минутъ. Продолжительность отдыха въ общемъ также равна 1 ч. 15 мин. По мнѣнію этихъ авторовъ, при такомъ расположеніи перемѣнъ умственная работа идетъ успѣшнѣе, тѣло и умъ отдыхаютъ въ полной мѣрѣ. Преподаватели также имѣютъ достаточно времени для отдыха. Классныя помѣщенія успѣваютъ хорошо провѣтриться.

По другому типу отдыхъ между уроками распредѣляется т.

обр., что между уроками вообще дается пауза въ 10 минутъ, но между 3 и 4 уроками вставляется болѣе продолжительная пауза.

Эта продолжительная или т. н. большая перемѣна назначена для болѣе основательнаго отдыха, а также для завтрака. Продолжительность ея равна 45 минутамъ; вмѣстѣ съ малыми перемѣнами общая продолжительность отдыха среди школьныхъ часовъ занятій составляетъ также, какъ и въ предложеніи Richter'a и Baginsky'аго, — 1 ч. 15 мин.

Этотъ порядокъ былъ установленъ и здѣсь, въ Юрьевѣ, и пригодность его не оспаривалась, какъ мнѣ извѣстно, до послѣдняго времени. Послѣ сказаннаго объ утомленіи учащихся во время дневныхъ занятіи и о необходимости лучшаго освѣженія классныхъ помѣщеній я полагаю излишнимъ добавлять, что и тотъ, и другой типъ между-урочныхъ перемѣнъ съ точки зрѣнія гигіены является б. или м. одинаково желательнымъ.

Нелишне будетъ однако сдѣлать справку, какого порядка въ этомъ отношеніи придерживаются въ другихъ странахъ. Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ и между прочимъ въ Финляндіи остался прежній порядокъ давать между дневными уроками одну перемѣну продолжительностью въ 2 часа.

Назначеніе ея — дать возможность дѣтямъ основательно пообѣдать въ это время. Этотъ порядокъ гигіенистами положительно не одобряется.

Во многихъ другихъ странахъ придерживаются приблизительно прогрессивнаго увеличенія продолжительности перемѣнъ. Такъ, въ Эльзасъ-Лотарингіи установлена 10-ти минутная перемѣна между 1 и 2 урокомъ; между 2 и 3-мъ она равна 15 м.; между 3 и 4-хъ м. — 10 мин., а между 4 и 5 — 20 минутамъ.

Норвежская комиссія установила слѣдующія паузы при 6 урокахъ въ день, каждый продолжительностью въ 45 м. (кромѣ 1-го, который длится 55 м.): 5 м., 10, 20, 10 и 10 мин.

Иногда 45 минутные уроки отдѣляются паузами въ 10 или 15 минутъ, а одна ихъ нихъ, назначенная для завтрака, длится 30 мин. Такой порядокъ принятъ въ стокгольмскихъ школахъ, отчасти въ датскихъ. Его же придерживается и проф. Cohn.

Изъ этого краткаго перечня порядковъ въ школахъ другихъ странъ видно, что однообразнаго взгляда на продолжительность междуурочнаго отдыха нѣтъ, и что на практикѣ скорѣе замѣчается стремленіе не быть щедрымъ на дѣтскій отдыхъ. По этому поводу вѣнскій гигіенистъ Bürgermeister справедливо замѣчаетъ, что междуурочныя паузы во многихъ мѣстахъ оставляютъ желать лучшаго, не смотря на настоятельную необходимость въ этомъ.

Изъ сказаннаго я позволю себѣ сдѣлать слѣдующіе руководящіе при рѣшеніи поднятаго вопроса выводы:

1) здоровье дѣтей должно оберегать съ бóльшею заботливостью;
2) утомленіе учащихся въ теченіе школьныхъ занятій увеличивается, не смотря на междуурочный отдыхъ.
3) также увеличивается и порча воздуха, хотя бы между уроками и провѣтривались классныя комнаты.
4) въ виду этого паузы между уроками не должны быть слишкомъ малыми.

Къ этому слѣдуетъ прибавить, что одна перемѣна, обыкновенно большая, назначается для завтрака, который долженъ быть съѣденъ безъ спѣха. Для многихъ является возможность въ теченіи большой перемѣны позавтракать дома. Въ теченіе большой перемѣны учащіеся остаются болѣе продолжительное время другъ съ другомъ, на свободѣ, обмѣниваются разговорами, чѣмъ поддерживается и укрѣпляется близость и связь между учащимися. Это необходимо для укрѣпленія изъ товарищества и должно имѣть немаловажное значеніе въ воспитаніи. Съ другой стороны, прохожденіе занятій, такъ сказать залпомъ, не методически, должно развивать, по моему мнѣнію, формальное отношеніе къ нимъ учащихся, склонность поскорѣе сбросить съ себя двевную тяготу уроковъ. Школьныя занятія должны входить естественною составною частью въ распорядокъ всего дня дѣтей, и это представленіе слѣдуетъ укоренять въ ихъ сознаніи всѣми путями и въ томъ числѣ методическимъ, неспѣшнымъ прохожденіемъ уроковъ.

Организація совмѣстныхъ игръ въ особенности на чистомъ воздухѣ, когда это возможно, должна входить въ программу дневныхъ занятій, такъ какъ они даютъ хорошій и здоровый отдыхъ. Такія игры возможны однако тогда лишь, когда для этого имѣется достаточный промежутокъ времени между уроками.

Всѣмъ этимъ требованіямъ удовлетворяетъ система прогрессивнаго увеличенія междуурочныхъ промежутковъ. Но и существующій въ Юрьевской женской гимназіи порядокъ, съ 45 минутной большой перемѣной, согласуется съ ними и съ условіями мѣстной жизни. Поэтому, я не нахожу надобности вносить какую либо ломку въ установившееся распредѣленіе занятій и отдыха и присоединяюсь къ тѣмъ, которые хотѣли бы сохранить 45-минутную перемѣну, усматривая въ этомъ настоятельную необходимость въ смыслѣ охраненія здоровья дѣтей.

На ряду съ этимъ, я предложилъ бы сократить продолжительность уроковъ до 45 м., оставляя 50-и минутную продолжительность не болѣе какъ для первыхъ двухъ уроковъ. Это — требованіе всѣхъ извѣстныхъ мнѣ гигіенистовъ.

Мнѣ кажется также возможнымъ начинать уроки хотя-бы на $^1/_2$ часа раньше, т. е. въ $8^1/_2$ ч. По здѣшнимъ географическимъ условіямъ это еще вполнѣ возможно сдѣлать безъ того, чтобы при-

бѣгать къ искуственному освѣщенію. У насъ русскихъ есть не хорошая привычка начинать рабочій день слишкомъ поздно и превращать вечеръ и ночь въ день. Для дѣтей это особенно нездорово.

Если принять въ основу эти соображенія, то обычный порядокъ занятій распредѣлился бы такъ:

8 ч. 30 м.	—	9 ч. 20 м.	1-й урокъ (50 м.)	12 ч.	—	12 ч. 45 м.	4-й урокъ (45 м.)
9 „ 20 „	—	9 „ 30 „	1-я пауза (10 „)	12 „ 45	—	12 „ 55 „	4-я пауза (10 „)
9 „ 30 „	—	10 „ 20 „	2-й урокъ (50 „)	12 „ 55	—	1 „ 40 „	5-й урокъ (45 „)
10 „ 20 „	—	10 „ 30 „	2-я пауза (10 „)				
10 „ 30 „	—	11 „ 15 „	3-й урокъ (45 „)				
11 „ 15 „	—	12 „	3-я пауза (45 „)				

При продолжительности камдаго урока въ 50 м. конецъ занятій въ 1 ч. 55 м.

Если одно изъ главныхъ возраженій противъ 45 м. продолжительности б. перемѣны истекаетъ изъ соображеній хозяйственныхъ и обусловливается стремленіемъ не нарушать установившагося здѣсь обыкновенія обѣдать между 2 и 3 часами, то съ принятіемъ такого плана оно совершенно отпадать, даже въ томъ случаѣ, если всѣ уроки останутся прежней продолжительности.

Противъ 45-ти минутной перемѣны существуютъ и другія возраженія. Говорятъ, напр., въ гимназіяхъ нѣтъ рекреаціонныхъ залъ, гдѣ дѣти могли бы проводить свободное отъ занятій время, нѣтъ двора, сада для игръ и прогулокъ на чистомъ воздухѣ. Повидимому, эти возраженія не могутъ относиться къ женской гимназіи, новое зданіе который, надо думать, расчитано на эту потребность всякаго благоустроеннаго учебнаго заведенія. Но если бы въ ней не было ни рекреаціонныхъ залъ, ни двора, ни сада, то надо было бы это все пріобрѣсти, такъ какъ это такая же необходимая принадлежность школьнаго зданія, какъ и классныя комнаты.

Заканчивая свой докладъ по возникшему вопросу, я позволю себѣ еще разъ повторить, что при рѣшеніи его крайне необходимо исходить изъ требованій гигіены. Нѣтъ нужды считаться съ тѣмъ, что этотъ вопросъ кажется лишь небольшой долей этихъ требованій. Тамъ, гдѣ идетъ дѣло о здоровьѣ, а въ особенности о здоровьѣ дѣтей, не должно пренебрегать ничѣмъ. Надо помнить, что въ здоровьѣ нашихъ дѣтей вложены надежды на благополучіе не только ихъ самихъ, но и всего отечества, такъ какъ только воспитаніемъ здоровыхъ поколѣній народъ можетъ достигнуть высокой степени мощи, необходимой ему для сохраненія своей самостоятельности и правъ на существованіе. Слѣдовательно, въ основѣ заботы о здоровьѣ дѣтей есть не только личная потребность каждаго, но и его гражданскій долгъ.

Отчетъ

о съѣздѣ преподавателей рисованія въ г. Ригѣ.

Предлагая вниманію Педагогическаго Совѣта съ значительнымъ опозданіемъ свой отчетъ о съѣздѣ преподавателей рисованія, я прежде всего нахожу необходимымъ объяснить причину нѣкотораго промедленія въ представленіи этого отчета. Оправданіемъ для меня можетъ служить то обстоятельство, что въ обязанность мою входило не только сообщеніе о самомъ съѣздѣ и его постановленіяхъ, но и о моихъ усиліяхъ по осуществленію въ нашей гимназіи тѣхъ постановленій съѣзда, которыя давно уже, раньше самаго съѣзда, приведены были въ дѣйствіе во многихъ школахъ Прибалтійскаго края. Для меня эти постановленія были полнѣйшимъ нарушеніемъ существовавшаго до сихъ поръ метода преподаванія.

Съѣздъ преподавателей рисованія продолжался три дня (20—23 ноября 1906 г.), всего около 32 часовъ. Живое участіе къ дѣлу проявили всѣ, но лишь немногіе изъ членовъ съѣзда имѣли неосторожность, подобно мнѣ, присутствовать на всѣхъ совѣщаніяхъ отъ начала до конца.

Съѣздъ производилъ прекрасное впечатлѣніе уже по одному тому, что на немъ ораторами выступали только лица, въ совершенствѣ знакомыя со своимъ предметомъ и при томъ хорошо знавшія, чего они хотятъ, а поэтому уклоненія отъ предмета обсужденія были очень рѣдки. Это были во всякомъ случаѣ самые опытные и самые свѣдущіе изъ моихъ коллегъ. Многіе изъ нихъ такъ хорошо поставлены въ матеріальномъ отношеніи и получаютъ за свой трудъ такое вознагражденіе, что могутъ позволить себѣ роскошь путешествія за границею и изученія тамъ своего предмета. Нѣкоторые изъ нихъ участвовали на съѣздахъ учителей рисованія и въ Петербургѣ, а потому могли отдать себѣ и другимъ отчетъ о постановкѣ препо-

даванія рисованія и достигнутыхъ въ этомъ отношеніи успѣхахъ въ Россіи и заграницей за послѣднее время.

Впрочемъ, въ числѣ членовъ Рижскаго съѣзда были и такіе, которые думали, что всѣ вопросы о постановкѣ рисованія будутъ еще обсуждаться и подлежать утвержденію съѣзда. Они, очевидно, приготовили длинныя рѣчи за и противъ. Рѣчи эти имъ не пригодились, и они должны были оставить ихъ при себѣ, такъ какъ съѣздъ, собственно говоря, занимался только пересмотромъ и уясненіемъ методовъ преподаванія, давно уже принятыхъ въ лучшихъ русскихъ и заграничныхъ школахъ. Въ совѣщаніяхъ принимали участіе одинъ очень раздражительный отецъ и одинъ врачъ, которые хотѣли попросту упразднить такіе предметы, какъ рисованіе, чистописаніе и рукодѣліе. Имъ дано было очень много времени и возможности высказаться. Но такъ какъ никто не раздѣлялъ ихъ мнѣнія, то они успѣха не имѣли.

Не имѣя у себя подъ рукою протоколовъ съѣзда, я не могу послѣдовательно изложить и прослѣдить всѣ дебаты съѣзда, а должна ограничиться передачею только по памяти главнѣйшихъ моментовъ съѣзда, опираясь отчасти на свои записи, при чемъ должна сказать, что мнѣ затруднительно было вести эти записи въ силу продолжительности засѣданій и обилія интереснаго матеріала, сообщаемаго въ цѣломъ рядѣ рѣчей, выслушанныхъ на съѣздѣ.

Итакъ, перехожу къ сообщенію главнѣйшихъ положеній, принятыхъ на съѣздѣ.

Рисованіе въ общеобразовательныхъ школахъ — не предметъ искусства, но предметъ педагогическій. При преподаваніи рисованія необходимо слѣдовать новому методу, который можно назвать американско-японско-австрійскимъ методомъ. Сущность этого метода состоитъ въ томъ, что съ самаго начала должно только срисовывать предметы обыденной обстановки или рисовать только то, что ученикъ самъ наблюдалъ и воспринималъ. Преподаваніе рисованія слѣдуетъ начинать уже въ приготовительномъ классѣ. Предметъ этотъ долженъ быть признанъ обязательнымъ во всѣхъ школахъ и во всѣхъ классахъ. Необязательнымъ, но во всякомъ случаѣ факультативнымъ, рисованіе можетъ быть въ шестомъ и седьмомъ классахъ классическихъ гимназій. Число учащихся не должно превышать 25 въ каждой группѣ. До четвертаго класса должно рисовать карандашомъ и углемъ, при чемъ рекомендуется какъ можно больше пользоваться цвѣтными карандашами. Начиная съ четвертаго класса, учащіеся должны какъ можно больше рисовать акварельными красками. Въ старшихъ классахъ слѣдуетъ рисовать уже съ гипсовыхъ фигуръ, въ самыхъ же старшихъ — рисовать и писать красками съ живыхъ моделей и портретовъ.

О преподаваніи ручного труда, въ связи съ рисованіемъ, возникъ продолжительный и горячій споръ. Признавали пользу лѣпки фигуръ изъ глины и пластелина, но сильно возставали противъ трудныхъ, утомляющихъ мускулы работъ по дереву и металлу. Особенно возражали въ данномъ случаѣ преподаватели рисованія — художники, которые сами на себѣ испытали плохія послѣдствія отъ этой работы; они находили эти занятія положительно вредными.

Исходя изъ той мысли, что обученіе рисованію перспективы и рисованію циркулемъ уже не соотвѣтствуетъ чисто педагогическимъ цѣлямъ преподаванія рисованія въ обще-образовательныхъ школахъ, но является спеціальнымъ предметомъ для художниковъ, инженеровъ или ремесленниковъ, пришли къ заключенію, что преподаваніе перспективы и рисованіе циркулемъ должно быть поручено архитекторамъ и преподавателямъ геометріи. Рисованіе не должно служить пособіемъ другимъ предметамъ преподаванія, какъ-то: естествовѣдѣнію, исторіи, геометріи, чистописанію, рукодѣлію, такъ какъ рисованіе составляетъ самостоятельную спеціальность. Въ общеобразовательныхъ школахъ рисованіе должно служить единственно къ воспитанію и образованію человѣка. Эта дисциплина должна воспитать его наблюдательность и способствовать правильной оцѣнки всѣхъ предметовъ и явленій жизни; рисованіе даетъ возможность человѣку передавать все доступное его зрѣнію въ очевидномъ и понятномъ для всѣхъ видѣ и тѣмъ пробуждаетъ въ немъ охоту къ труду и творчеству, а вмѣстѣ съ тѣмъ возбуждаетъ въ немъ энергію, прилежаніе и изобрѣтательность.

На съѣздѣ подробно останавливались на выясненіи всего значенія рисованія, какъ предмета преподаванія. Раньше были того мнѣнія, что преподаваніе рисованія необходимо только для учениковъ, имѣющихъ способности къ рисованію, и что для другихъ учениковъ это только напрасное мученіе и потеря времени. Это мнѣніе должно быть признано безусловно ошибочнымъ. Рисованіе—занятіе полезное для учениковъ отстающихъ, неспособныхъ и лѣнивыхъ. Эти-то ученики болѣе всего и нуждаются въ этомъ предметѣ, потому что обученіе рисованію по новому методу пробуждаетъ въ нихъ способности и охоту къ полезному занятію. Охота къ работѣ, побужденіе къ творчеству — вещь великая въ воспитаніи. Изученіе наукъ требуетъ наблюдательности и вдумчивости, но не обусловливаетъ непосредственнаго примѣненія къ дѣйствію результатовъ размышленія. При рисованіи, писаніи красками, лѣпкѣ фигуръ наблюденіе, соображеніе и дѣйствіе находятся въ неразрывномъ взаимоотношеніи. Можно сказать, что рисованіе есть необходимый предметъ для будущихъ ремесленниковъ, ученыхъ, врачей, — словомъ для всѣхъ тѣхъ, которые работаютъ головою и руками. Очень мно-

гіе изъ молодыхъ людей любятъ углубляться въ книги вплоть до той поры, покуда всякій производительный трудъ имъ кажется непосильнымъ. Имъ доставляетъ понятное удовольствіе усвоеніе идей, и они тратятъ всю свою энергію только въ этомъ направленіи. Но недостаточно усвоить или даже создать идею, чтобы сдѣлаться полезнымъ дѣятелемъ; кромѣ того, необходимо умѣть воплотить идею и провести ее въ жизнь. Между тѣмъ, ничто не исполняетъ человѣка въ такой мѣрѣ сознаніемъ собственнаго достоинства, какъ сознаніе того, что онъ своими силами въ состояніе что-либо создать реальное, во благо себѣ и другимъ. Ни одна радость не можетъ быть больше и продолжительнѣе радости реальнаго творчества. Кромѣ того, нельзя забывать и того, что созерцаніе прекраснаго въ природѣ и произведеніяхъ искусства доставляетъ человѣку высокое удовольствіе, а способность понять красоту и найти для нея воплощеніе дѣйствуетъ на душу человѣка возвышающимъ образомъ, пробуждая въ ней лучшія чувства.

Какъ ни ничтожно было бы исполненіе, главнымъ остается побужденіе, попытка къ творчеству и стремленіе вложить въ дѣло своихъ рукъ, ума и силы хотя частицу симметріи, граціи и цѣлесообразной законченности наблюдаемаго.

Изъ всего сказаннаго ясно, какой важный предметъ рисованіе въ дѣлѣ воспитанія, и почему такое важное значеніе стали придавать этому предмету заграницею уже давно, а теперь и въ Россіи. Въ связи съ этимъ понятно, какую отвѣтственную и трудную задачу налагаетъ этотъ предметъ на преподавателя рисованія, и какія требованія предъявляются къ нему, какъ человѣку, педагогу и художнику.

Особенно заслуживаетъ вниманія то обстоятельство, что это движеніе въ области преподаванія рисованія исходитъ не отъ учителей рисованія и даже не отъ художниковъ, но отъ педагоговъ, школьныхъ директоровъ и ученыхъ.

До сихъ поръ смотрѣли на рисованіе, какъ на предметъ искусства, чѣмъ оно ни коимъ образомъ не могло быть въ общеобразовательныхъ школахъ, потому что для этого недоставало самыхъ необходимыхъ условій, какъ-то: времени и мѣста. По этой самой причинѣ рисованіе давало очень мало удовлетворительныхъ результатовъ и вызвало къ себѣ всюду неблагосклонное отношеніе. Теперь, однако, рисованіе признается важнымъ педагогическимъ предметомъ, который предъявляетъ къ учителямъ рисованія самыя большія требованія, если только рѣчь идетъ о правильной и цѣлесообразной постановкѣ его.

Рисованіе по новому методу даетъ ученикамъ обширнѣйшую свободу въ дѣйствіи и движеніи, такъ что сторонники новаго метода утверждаютъ, что вопросъ о дисциплинѣ на урокахъ рисованія совершенно уничтожается, какъ будто учитель рисованія и его ученики

превращаются на урокахъ въ высшія существа, которыя не нуждаются въ обыкновенныхъ воспитательныхъ пріемахъ. Къ сожалѣнію, при этомъ забываютъ о томъ, что учители рисованія — люди съ такими же потребностями, какъ и другіе преподаватели, а потому платятъ имъ за трудъ менѣе, чѣмъ другимъ ихъ товарищамъ по службѣ.

Одинъ пунктъ программы съѣзда касался отмѣны отмѣтокъ по рисованію. Мы должны были этотъ пунктъ, какъ и многіе другіе пункты, обсудить въ особой комиссіи и рѣшили, что пока отмѣтки будутъ ставить по другимъ предметамъ, то и мы ихъ еще не должны отмѣнять для того, чтобы сохранить авторитетъ учителя, а дѣтямъ и родителямъ ихъ дать вѣрныя представленія о важности и значеніи рисованія. Господинъ Попечитель передалъ намъ на слѣдующій день черезъ одного изъ членовъ комиссіи, что онъ согласенъ со всѣми нашими постановленіями, кромѣ постановленія относительно отмѣтокъ.

Недавно Педагогическій Совѣтъ гимназіи А. С. Пушкина почти единогласно постановилъ не ставить балловъ по рисованію, чистописанію и рукодѣлію. По моему убѣжденію, Педагогическій Совѣтъ при своемъ рѣшеніи не проявилъ достаточной послѣдовательности при частичномъ только разрѣшеніи вопроса объ отмѣнѣ балловъ. Въ самомъ дѣлѣ, при обсужденіи этого вопроса одна изъ преподавательницъ заявила, что для преподаванія рисованія побудительнаго средства въ видѣ выставки балловъ не нужно потому, что рисованіе слишкомъ интересный предметъ самъ по себѣ, но что рукодѣліе находится въ иномъ положеніи, а потому при преподаваніи рукодѣлія необходимо выставлять баллы. Правда, это замѣчаніе вызвало со стороны членовъ вѣское возраженіе: отъ каждаго учителя зависитъ сдѣлать свой предметъ интереснымъ, и единственно этимъ внутреннимъ интересомъ слѣдуетъ побуждать учениковъ къ успѣшнымъ занятіямъ. Уже болѣе трехъ лѣтъ я не ставлю отмѣтокъ и давно пришла къ тому твердому убѣжденію, что онѣ сами по себѣ не имѣютъ абсолютно никакого значенія: прилежныя и хорошо воспитанныя дѣти учатся и безъ всякихъ внѣшнихъ побудительныхъ средствъ, а лѣнивыя и нерадивыя дѣти равнодушно относятся къ худымъ отмѣткамъ, и онѣ имъ причиняютъ очень мало горя. Я собственно и не слыхала, чтобы съ того времени, какъ мои двойки не фигурируютъ больше въ журналахъ Пушкинской гимназіи, ихъ стало бы вообще меньше, или чтобы въ общемъ успѣхи ученицъ стали бы лучше. Но все-таки я хотѣла бы знать: какой предметъ можетъ быть интереснѣе исторіи, естествовѣдѣнія или гигіены, или даже иностранныхъ языковъ, знаніе которыхъ даетъ дѣтямъ возможность читать такія прелестныя книжки, какія находятся въ нашей школьной библіотекѣ. И наконецъ, что важнѣе всего для христіанина,

какъ не христіанское вѣроученіе? Вѣдь это ученіе должно глубоко интересовать всякое дитя, и здѣсь отмѣтки являются какъ будто уже совершенно неумѣстными. И все-таки, по всѣмъ этимъ предметамъ считаютъ нужнымъ придерживаться старой системы, а по рисованію и рукодѣлію, которыя требуютъ такой внимательности, терпѣнія и самообладанія со стороны учительницы, отмѣтки отмѣняются! Я должна сознаться, что мнѣ это постановленіе Педагогическаго Совѣта Пушкинской гимназіи кажется несправедливымъ; и мнѣ представляется, что истинная подкладка такого рѣшенія объ отмѣнѣ балловъ по рисованію, рукодѣлію и чистописанію осталась невыясненной при обсужденіи этого вопроса.

Закончу свой отчетъ указаніемъ на мѣры, которыя я считала необходимыми для введенія новаго метода преподаванія въ женской гимназіи.

Желая ознакомиться съ постановкою преподаванія по новому методу въ учебныхъ заведеніяхъ г. Риги, я по окончаніи съѣзда взяла отпускъ и испросила себѣ позволеніе посѣщать уроки наиболѣе опытныхъ преподавателей. Я присутствовала на урокахъ рисованія въ пяти самыхъ большихъ городскихъ школахъ, но, разумѣется, только въ тѣхъ классахъ, въ которые мнѣ былъ открытъ доступъ. Потомъ я купила на собственныя средства почти на двадцать рублей книгъ о новомъ методѣ, которыя всѣ должны были быть просмотрѣны и прочитаны. Кромѣ того, я должна была найти время и взять на себя трудъ выбрать сто пятнадцать предметовъ, которые служатъ теперь для учащихся моделями и срисовываются ими частью каждый предметъ отдѣльно, частью группами, составленными изъ трехъ или четырехъ предметовъ. Постепенно убѣждаясь въ преимуществахъ новаго метода, я, признаюсь, въ первое время чуть не заболѣла при мысли, какъ бы мнѣ съ этимъ нововведеніемъ не пришлось испытать участи сказочнаго Иванушки съ его вѣчными превратностями въ счастіи. Трудъ преподавателя рисованія — утомительный и требуетъ особеннаго напряженія силъ, но въ такой мѣрѣ, однако, интересенъ и доставляетъ столько удовлетворенія, что мнѣ остается только надѣяться, что ни Государственная Дума, ни Министерство, ни другая власть не потребуютъ въ одинъ прекрасный день возвращенія къ старымъ методамъ обученія. Если бы это случилось, то было бы очень грустно!

Э. Неезе.

„Чтеніе — вотъ лучшее ученіе."

Актовая рѣчь, произнесенная 19 октября 1907 года.

Каждое слово Пушкина драгоцѣнно.
Жуковскій.

Только въ началѣ 1899 года, почти на рубежѣ XIX и XX столѣтій, рѣшается окончательно вопросъ объ открытіи въ городѣ Юрьевѣ первой русской женской гимназіи. Въ томъ же году предстояло всероссійское празднованіе сотой годовщины дня рожденія великаго русскаго поэта А. С. Пушкина. Это случайное совпаденіе знаменательнаго для нашего города событія съ имѣющимъ всеобъемлющее значеніе русскимъ торжествомъ невольно навело на мысль посвятить новый скромный очагъ русскаго просвѣщенія памяти Пушкина, этого колосса проявленія русскаго генія, создателя самобытной русской литературы, и вотъ 26 мая 1899 года, т. е. какъ разъ въ тотъ день, когда въ „сердцѣ Россіи" родился сто лѣтъ тому назадъ незабвенный поэтъ, издано было Высочайшее повелѣніе на присвоеніе открываемой въ городѣ Юрьевѣ женской гимназіи наименованія: „Женская гимназія А. С. Пушкина."

Далѣе мы видимъ, что 19 октября, день открытія Царскосельскаго Лицея, воспѣтое неоднократно Пушкинымъ, является вмѣстѣ съ тѣмъ и днемъ торжественнаго акта нашей юной гимназіи.

Всѣ эти обстоятельства, свидѣтельствующія о духовной связи нашего учебнаго заведенія съ Пушкинымъ, какъ выдающимся ревнителемъ русскаго просвѣщенія, вмѣняютъ намъ какъ бы въ обязанность возможно близкое и глубокое знакомство не только съ внѣшними сторонами жизни нашего поэта-патрона, но и съ его внутреннимъ міромъ, а также и съ духомъ и значеніемъ его произведеній.

Вотъ почему при сегодняшнемъ выполненіи возложеннаго на меня педагогическимъ совѣтомъ порученія я рѣшился воспользоваться духовною сокровищницею Пушкина, и рѣчь моя составитъ

краткое выясненіе взгляда Пушкина на чтеніе книгъ, взгляда, заключающагося въ его изреченіи: „чтеніе — вотъ лучшее ученіе.“ [1])

О пользѣ книгъ говорятъ въ томъ или другомъ видѣ писатели разныхъ національностей и до и послѣ Пушкина, говоритъ между прочимъ и лѣтописецъ Несторъ; тѣмъ не менѣе вышеприведенное изреченіе въ устахъ Пушкина весьма замѣчательно 1) потому, что оно, очевидно, вызвано незавиднымъ умственнымъ развитіемъ бо́льшей части окружавшаго поэта общества, ея враждебностью къ усиленію просвѣщенія и пренебреженіемъ мѣрами, ведущими къ поднятію уровня образованія; самъ Пушкинъ при описаніи воспитанія Евгенія Онѣгина замѣчаетъ:

„Мы всѣ учились понемногу
Чему - нибудь и какъ - нибудь;“

представитель военнаго сословія Грибоѣдовской Москвы спѣшитъ порадовать своихъ собесѣдниковъ сообщеніемъ:

„. . . . . всеобщая молва,
Что есть проектъ насчетъ лицеевъ, школъ, гимназій:
Тамъ будутъ лишь учить по нашему: разъ, два!
А книги сохранятъ такъ, для большихъ оказій.“

Представитель чиновнаго міра той же Москвы заявляетъ, что

„. . . въ чтеньи прокъ - отъ не великъ“,

и что для пресѣченія зла (появленія безумныхъ людей, дѣлъ, мнѣній)

„забрать всѣ книги бы да сжечь.“

Интересно, что даже Жуковскій въ 1828 году въ письмѣ своемъ къ императрицѣ Маріи Ѳеодоровнѣ объ экзаменѣ, воспитаніи и ученіи великаго князя счелъ нужнымъ сообщить:

„Я ничего такъ не желаю, какъ вселить въ великомъ князѣ охоту къ чтенію. До сихъ поръ еще не было и начала ея. Боюсь, чтобы пристрастіе къ военному не зашло къ намъ въ душу и многому не помѣшало. А хорошія книги — вѣрнѣйшіе друзья частнаго человѣка и настоящіе совѣтники государей; онѣ не льстятъ, а заставляютъ мыслить, и возбуждаютъ уваженіе ко всему человѣческому. . .“ [2])

---

1) Соч. А. С. Пушкина. Изд. Общ. для пособія нуждающимся литераторамъ и ученымъ. Т. VII, стр. 36, письмо № 27. Л. С. Пушкину. Кишеневъ, 21 іюля 1822 года.

2) Соч. В. А. Жуковскаго. Изданіе восьмое. Спб. 1885, томъ VI, стр. 372.

2) Вышеупомянутыя слова Пушкина замѣчательны еще тѣмъ, что они являются результатомъ успѣшно примѣненнаго Пушкинымъ къ себѣ же самому метода самообразованія: проявившаяся у Пушкина съ 9-лѣтняго возраста безсознательная почти страсть къ чтенію смѣнялась все болѣе и болѣе осмысленнымъ отношеніемъ къ читаемому, и поэтъ нашъ сдѣлался, какъ по свидѣтельству современниковъ, такъ и судя по оставшимся произведеніямъ, человѣкомъ въ высшей степени образованнымъ и замѣчательно начитаннымъ.

Особой статьи о чтеніи книгъ Пушкинъ намъ не оставилъ, но какъ въ различныхъ его поэтическихъ произведеніяхъ, такъ и въ письмахъ и въ нѣкоторыхъ критическихъ статьяхъ разбросаны мелкія замѣтки, группировка которыхъ можетъ выяснить его взглядъ на чтеніе и вмѣстѣ съ тѣмъ можетъ послужить какъ бы провѣркою истины вышеприведеннаго изреченія.

Ограничусь, разумѣется, самымъ существеннымъ.

Въ стихотвореніи „*Городокъ*“ (1814) пятнадцатилѣтній поэтъ знакомитъ насъ между прочимъ съ своею страстью къ чтенію: читая, онъ не знаетъ скуки и въ обществѣ друзей-мертвецовъ, т. е. книгъ, иностранныхъ и русскихъ, онъ забываетъ цѣлый свѣтъ:

„. . . Укрывшись въ кабинетъ,
Одинъ я не скучаю,
И часто цѣлый свѣтъ
Съ восторгомъ забываю.
Друзья мнѣ — мертвецы,
Парнасскіе жрецы.
Надъ полкою простою,
Подъ тонкою тафтою,
Со мной они живутъ . . . .“

Въ „*Посланіи къ Юдину*“ (1815) тоже говоритъ онъ о пріятныхъ минутахъ, проводимыхъ имъ въ саду или дома у камина съ книгою въ рукахъ:

„. . . . . въ веселый садъ,
— — — — — — — — —
Туда зарею поспѣшаю . . .
— — — — — — — — —
Вотъ здѣсь, подъ дубомъ наклоненнымъ,
Съ Горацiемъ иль Лафонтеномъ
Въ пріятныхъ погруженъ мечтахъ;
— — — — — — — — — —
Вотъ мой каминъ — подъ вечеръ темный,
Осенней бурною порой,
Люблю подъ сѣнію укромной
Предъ нимъ задумчиво мечтать,
Вольтера, Виланда читать . . .“

Въ стихотвореніи „*Чаадаеву*“ (1821), писанномъ съ береговъ Чернаго моря, онъ очень доволенъ уединеніемъ, гдѣ онъ можетъ спокойно работать; только недостаетъ ему друга [Чаадаева], съ которымъ онъ въ былые годы бесѣдовалъ, читалъ; онъ жаждетъ свиданія съ нимъ:

„. . . . О скоро ли, мой другъ, настанетъ срокъ разлуки?
— — — — — — — — — — — — — — —
Какъ обниму тебя! Увижу кабинетъ,
Гдѣ ты всегда мудрецъ, а иногда мечтатель . . .
— — — — — — — — — — — — —
Приду, приду я вновь, мой милый домосѣдъ,
Съ тобою вспоминать бесѣды прежнихъ лѣтъ,
Младые вечера, пророческіе споры,
Знакомыхъ мертвецовъ живые разговоры;
Посмотримъ, перечтемъ, посудимъ, побранимъ,
Вольнолюбивыя надежды оживимъ . . . .“

Въ стихотвореніи „*Къ другу стихотворцу*“ (1814) Пушкинъ пишетъ:

„. . . . Дмитріевъ, Державинъ, Ломоносовъ,
Пѣвцы безсмертные, и честь и слава россовъ,
Питаютъ здравый умъ и вмѣстѣ учатъ насъ . . .“

а въ „*Первомъ посланіи цензору*“ (1824), что чтеніе Руссо, Вольтера, Бюффона, Державина, Карамзина освѣжаетъ умъ.

Въ „*Борисѣ Годуновѣ*“ (1824—1825) Царь говоритъ царевичу Ѳеодору:

Учись, мой сынъ: наука сокращаетъ
Намъ опыты быстротекущей жизни.
— — — — — — — — — —
Учись, мой сынъ: и легче и яснѣе
Державный трудъ ты будешъ постигать . . .“

Пименъ говоритъ, что его

„. . . Господь . . .
. . книжному искусству вразумилъ,“

а писаніе лѣтописи называетъ долгомъ, завѣщаннымъ отъ Бога.

Въ письмѣ 1824 г. къ брату своему (Соч. томъ VII, письмо № 75) онъ проситъ прислать ему книги (les conversations de Byron; Walter Scott) и прибавляетъ — „это пища души“; въ этомъ же самомъ письмѣ онъ сообщаетъ: вечеромъ слушаю[1]) сказки — и вознаграждаю тѣмъ недостатки проклятаго своего воспитанія. Что за прелесть эти сказки“.

Жажда знанія, постоянныя работы, требующія тѣхъ или другихъ свѣдѣній, заставляютъ его поминутно просить о присылкѣ ему все-

1) Тоже своего рода чтеніе.

возможныхъ книгъ въ Одессу, Кишиневъ, Михайловское и другія мѣста; такъ, напримѣръ: „Да, книгъ, ради Бога, книгъ." (№ 75); „да пришлите же мнѣ Старину и „Талію", Господи помилуй! не допросишься . . ." (№ 91); „. . . милый мой, если только возможно — отыщи, купи, выпроси, укради записки Фуше, и давай мнѣ ихъ сюда . . ." (№ 97).

Пушкинъ въ отчаяніи, если онъ по какимъ-либо причинамъ не получаетъ журналовъ или книгъ: „Вообрази, что я еще не читалъ твоей статьи, побѣдившей цензуру? Вотъ каково жить поазіатски, не читая журналовъ. Одесса городъ европейскій — вотъ почему русскихъ книгъ здѣсь и не видать . . ." (№ 44, Вяземскому, 1823 г.); „. . . Болдино имѣетъ видъ острова, окруженнаго скалами. Ни сосѣда, ни книги . . . . Не знаю, что дѣлается на бѣломъ свѣтѣ . . . . . такъ какъ я совсѣмъ не читаю журналовъ. Я становлюсь совершеннымъ идіотомъ . . ." (№ 248, Н. Н. Пушкиной, 1830 г.)

Пушкинъ въ своихъ письмахъ аккуратно отмѣчаетъ, гдѣ имѣются книги, въ которыхъ онъ роется съ удовольствіемъ: изъ Каменки, напр., пишетъ онъ Гнѣдичу въ 1820 году: „. . . . . много шампанскаго, много острыхъ словъ, много книгъ, немного стиховъ . . ." (№ 8); 29 іюля 1825 года сообщаетъ Пушкинъ П. А. Осиповой, что посѣтилъ библіотеку въ имѣніи Тригорскомъ (№ 128);[1]) „. . . . . въ Ярополецъ (имѣніе тещи) пріѣхалъ . . . . Я нашелъ въ домѣ старую библіотеку, и Нат. Ив. позволила мнѣ выбрать нужныя книги. Я отобралъ ихъ десятка три . . . Такимъ образомъ набѣгъ мой на Ярополецъ былъ вовсе не напрасенъ . . ." (№ 347. Н. Н Пушкиной. 1833); 27 августа 1833 года пишетъ онъ своей женѣ изъ Москвы между прочимъ: „. . . . По своему обыкновенію бродилъ я по книжнымъ лавкамъ . . . ." (№ 348).

Съ любовью относится Пушкинъ къ своей библіотекѣ, и перевозка ея съ квартиры на квартиру совершается не иначе какъ подъ наблюденіемъ его самого или же его жены: „. . . Я взялъ квартиру Вяземскихъ. Надо будетъ мнѣ переѣхать, перетащить мебель и книги, и тогда уже, благословясь, пуститься въ дорогу . . ." (№ 408 Н. Н. Пушкиной. 1834.); „. . . . . что-то дѣти мои и книги мои? Каково-то перевезла и перетащила тѣхъ и другихъ (sic)? . . ." (№ 458. Н. Н. Пушкиной. 1836).

Перехожу къ различнымъ героямъ и героинямъ въ произведеніяхъ Пушкина.

Старое поколѣніе ничего почти не читало:

---

1) Въ письмѣ своемъ 29 апрѣля 1835 года къ женѣ Пушкинъ пишетъ изъ Михайловскаго: „. . . . . Вечеромъ ѣзжу въ Тригорское, роюсь въ старыхъ книгахъ . . ."

Отецъ Гринева (въ повѣсти „Капитанская дочка") читалъ только „Придворный Календарь".

У родителей молодого помѣщика въ „Исторіи села Горохина" никакихъ книгъ, кромѣ календарей и „Новѣйшаго Письмовника", не было.

Троекуровъ, отецъ Маши, (въ пов. „Дубровскій") никогда ничего не читалъ, кромѣ „Совершенной Поварихи".

Старикъ Берестовъ (въ пов. „Барышня-крестьянка") отецъ Алексѣя, читалъ только „Сенатскія Вѣдомости".

Когда Онѣгинъ пріѣхалъ послѣ смерти своего Дяди и открылъ шкафы, то

„Въ одномъ нашелъ тетрадь расхода,
Въ другомъ — наливокъ цѣлый строй,
Кувшины съ яблочной водой
И календарь осьмого года:
Старикъ, имѣя много дѣлъ,
Въ иныя книги не глядѣлъ".

Отецъ Татьяны, Ларинъ

„. . . . . былъ добрый малый,
Въ прошедшемъ вѣкѣ запоздалый,
Но въ книгахъ не видалъ вреда:
Онъ, не читая никогда,
Ихъ почиталъ пустой игрушкой . . ."

„Жена жъ его (т. е. мать Татьяны) была сама
Отъ Ричардсона безъ ума.
Она любила Ричардсона
Не потому, чтобы прочла,
Не потому, чтобъ Грандисона
Она Ловласу предпочла;
Но встарину княжна Полина,
Ея московская кузина,
Твердила часто ей объ нихъ . . ."

Чтенія безъ толку, безъ разбора, а также чтенія безъ руководства со стороны родителей или воспитателей и учителей Пушкинъ не признаетъ и въ произведеніяхъ своихъ отмѣчаетъ это не безъ юмора:

Объ Онѣгинѣ:

„И снова преданный бездѣлью,
Томясь душевной пустотой,
Усѣлся онъ съ похвальной цѣлью
Себѣ присвоить умъ чужой;
Отрядомъ книгъ уставилъ полку,

Читалъ, читалъ, а все безъ толку . . . .
— — — — — — — — — — — —
. . . . . онъ оставилъ книги,
И полку съ пыльной ихъ семьей
Задернулъ траурной тафтой . . .“

Вернувшись опять въ деревню,

„Сталъ вновь читать онъ безъ разбора . . .“

Ларинъ, почитая книги пустой игрушкой,

„. . . не заботился о томъ,
Какой у дочки тайный томъ
Дремалъ до утра подъ подушкой . . .“

Троекуровъ не могъ руководствовать дочь Машу въ выборѣ книгъ.

Отецъ Зинаиды Вольской (въ отрывкѣ неоконченной повѣсти, начинающемся словами: „Гости съѣзжались на дачу“.), „человѣкъ дѣловой и разсѣянный, отдалъ ее (т. е. дочь) какой-то француженкѣ, нанялъ учителей всякаго рода и послѣ ужъ объ ней не заботился“; узнавъ о перепискѣ дочери съ танцмейстеромъ, онъ „отказалъ танцмейстеру и вывезъ ее въ свѣтъ, полагая, что воспитаніе ея кончено“.

Что касается молодого поколѣнія въ произведеніяхъ Пушкина, то остановлюсь только на героиняхъ. Обучаютъ и воспитываютъ ихъ большею частію иностранныя гувернантки. Читаютъ пушкинскія героини преимущественно иностранные романы; многія изъ нихъ писать по-русски не умѣютъ и вовсе не интересуются русскими книгами.

„Ей (Татьянѣ) рано нравились романы —
Они ей замѣняли все . . . .
Она влюблялася въ обманы
И Ричардсона и Руссо

Послѣ встрѣчи съ Онѣгинымъ, своимъ избранникомъ, она еще съ бо́льшимъ вниманіемъ

„Читаетъ сладостный романъ.
Съ какимъ живымъ очарованьемъ
Пьетъ обольстительный обманъ! . .
— — — — — — — — — — — —
Воображаясь героиней
Своихъ возлюбленныхъ творцовъ,
Клариссой, Юліей, Дельфиной,
Татьяна въ тишинѣ лѣсовъ
Одна съ опасной книгой бродитъ . . .“

Благодаря своей болѣе глубокой натурѣ она отъ чтенія имѣетъ пользу. „Если чтеніе“, говоритъ г. Поливановъ[1]), „отрывало ее отъ дѣйствительности въ область мечты, гдѣ эта дѣйствительность перерабатывалась въ особый міръ грезъ и несбыточныхъ идеаловъ, то оно внушило ей и болѣе возвышенный взглядъ на нравственную задачу жизни . . . . это чтеніе открыло ей права сердца, сообщило ея душѣ настроеніе, при которомъ счастіе уже не понимается какъ эгоистическое пользованіе жизненными благами; оно пріучило ее видѣть высокую красоту въ самомъ страданіи, чувствовать величіе жизненнаго подвига“. Чтеніе ею книгъ Онѣгина даетъ ей нѣкоторое понятіе о человѣкѣ, котораго она любитъ:

„И начинаетъ понемногу
Моя Татьяна понимать
Теперь яснѣе — слава Богу —
Того, по комъ она вздыхать
Осуждена судьбою властной . . . .“

Наталья Павловна (въ пов. „Графъ Нулинъ“), воспитанная въ благородномъ пансіонѣ эмигрантки Фальбала, тоже занимается чтеніемъ романовъ, но легко развлекается посторонними вещами:

„Романъ классическій, старинный [„Новая Элоиза“ Руссо],
Отмѣнно длинный, длинный, длинный,
Нравоучительный и чинный
— — — — — — — — — — — —
Наталья Павловна сначала
(Его) внимательно читала,
Но скоро какъ-то развлеклась
Передъ окномъ возникшей дракой
Козла съ дворовою собакой,
И ею тихо занялась . . . .“

Марья Гавриловна (въ пов. „Метель“) „была воспитана на французскихъ романахъ и, слѣдственно, была влюблена“. Въ этомъ состояла для нея единственная польза чтенія.

Лиза Муромская (въ пов. „Барышня-крестьянка“) принадлежала къ уѣзднымъ барышнямъ, которыя „знаніе свѣта и жизни почерпаютъ изъ книжекъ“.

Полина (въ отрывкѣ изъ неизданныхъ записокъ дамы „Рославлевъ“) „чрезвычайно много читала и безъ всякаго разбора . . . Французская словесность отъ Монтескьё до романовъ Кребильона была ей знакома. Руссо знала она наизусть.“ Русскихъ книгъ, кромѣ со-

1) Сочиненія А. С. Пушкина съ объясненіями ихъ и сводомъ отзывовъ критики. Изд. Льва Поливанова. Москва. 1887. Томъ IV, стр. 54.

чиненій Сумарокова, въ библіотекѣ отца ея не было. Она съ трудомъ разбирала русскую печать.

Маша Троекурова (въ пов. „Дубровскій"), не имѣя руководителя при чтеніи книгъ, „естественнымъ образомъ, перерывъ сочиненія всякаго рода, остановилась на романахъ."

Зинаида Вольская (въ отрывкѣ неоконченной повѣсти, начинающемся словами: „Гости съѣзжались на дачу") имѣла француженку и учителей. „Четырнадцати лѣтъ она была прекрасна, читала романы и писала любовныя записки своему танцмейстеру."

Лиза (въ „Отрывкахъ изъ романа въ письмахъ"), испытавшая нужду въ жизни, пріобрѣла нѣкоторую жизненную опытность; она довольно сознательно читаетъ Ричардсона и проводитъ даже нѣкоторую параллель между его міромъ и дѣйствительностію.

Противоположностію Лизѣ служитъ ея подруга Саша. Она довольствуется отчетомъ Лизы о Ричардсонѣ и не желаетъ его читать: „Теперь я имѣю о немъ понятіе — прочитать его не надѣюсь съ моимъ нетерпѣніемъ; я и въ Вальтеръ-Скоттѣ нахожу лишнія страницы."

Опытный въ выборѣ книгъ, благодаря своей начитанности, Пушкинъ указываетъ нѣкоторымъ лицамъ, что́ слѣдуетъ прочесть: 1) онъ посовѣтовалъ Гоголю цѣлый рядъ книгъ[1]); 2) женѣ своей совѣтуетъ читать Вальтеръ-Скотта[2]); предостерегаетъ ее отъ чтенія скверныхъ книгъ дѣдиной библіотеки: „не марай себѣ воображенія" (№ 374); 3) Пушкинъ руководитъ чтеніемъ Россети-Смирновой по исторіи[3]).

Относительно дѣтскихъ книгъ А. О. Смирнова сообщаетъ интересныя мнѣнія Пушкина: „онъ находитъ методы (воспитанія) и книги нѣмцевъ педантичными, но у нихъ есть нѣсколько хорошихъ дѣтскихъ книгъ, впрочемъ менѣе чѣмъ у англичанъ. Затѣмъ онъ сказалъ, что нѣтъ ничего труднѣе, какъ создать дѣтскую и народную литературу; онъ того мнѣнія, что ее и создавать не надо, что есть

---

1) Записки А. О. Смирновой. Ч. I. Спб. 1895, стр. 138. На вопросъ Жуковскаго: „. . . прочелъ ты то, что онъ (Пушкинъ) тебѣ совѣтовалъ?" Гоголь отвѣчаетъ: „Я прочелъ „Essais" Монтэня, „Мысли" Паскаля, „Персидскія письма" Монтескьё, „Les Caractères" Ла-Брюйера, „Мысли" Вовенарга. Онъ указалъ мнѣ и трагедіи Расина и Корнеля, которыя я долженъ прочесть. Еще я прочелъ басни Лафонтена. О Вольтерѣ и энциклопедистахъ онъ сказалъ мнѣ, что я могу не читать ихъ, но совѣтовалъ прочесть сказки Вольтера, такъ какъ онъ находитъ, что это лучшее изъ написаннаго имъ Далъ онъ мнѣ прочесть Донъ-Кихота по-французски и всего Мольера."

2) Тамъ же, стр. 183.

3) Тамъ же, стр. 201. На вопросъ Тургенева: „. . любите ли вы исторію?" Россетти-Смирнова отвѣчаетъ: „Очень, и обязана этимъ Пушкину, который указываетъ мнѣ, что читать . . ."

только одинъ способъ ее найти — это изучить ту, которая существуетъ у всѣхъ народовъ; ребенокъ и крестьянинъ на одномъ уровнѣ, но надобно дать этой литературѣ большую обработанность, отбросивъ все грубое, но не посягая на присущіе ей умъ и истину. Онъ ненавидитъ дѣтскую литературу конца XVIII столѣтія .... Гулливеръ, Робинзонъ, наши сказки, сказки нѣмцевъ и англичанъ, Тысяча и одна ночь — ничто изъ этого не было написано для дѣтей, а это блаженство дѣтей, и онъ считаетъ невозможнымъ написать что-нибудь лучшее". [1])

Въ одной изъ своихъ критическихъ статей Пушкинъ замѣчаетъ между прочимъ: „Просвѣщенный отецъ семейства не дастъ въ руки своимъ дѣтямъ многихъ книгъ, дозволенныхъ цензурою; книги пишутся не для всѣхъ возрастовъ одинаково." (Соч. А. С. Пушкина, т. V, стр. 305.)

Въ „Критическихъ замѣткахъ" Пушкинъ пишетъ слѣдующее: „Благоразумный наставникъ, вѣроятно, не дастъ въ руки ни имъ (т. е. 15-лѣтнимъ дѣвушкамъ), ни даже ихъ братцамъ ни единаго изъ полныхъ сочиненій классическаго поэта, особенно древняго; на то издаются хрестоматіи, выбранныя мѣста и т. п." (Соч. А. С. Пушкина, т. V, стр. 123.)

Изъ всего здѣсь приведеннаго можно вывести заключенія: 1).Пушкинъ видѣлъ въ чтеніи могучее подспорье въ дѣлѣ самообразованія и 2) Пушкинъ не всякое чтеніе считаетъ благомъ. Чтеніе безъ опытнаго руководителя не принесетъ въ большинствѣ случаевъ никакой пользы. Выборъ книгъ весьма важное условіе: книги не только должны соотвѣтствовать возрасту читателя, но и степени его развитія, его способностямъ. Чтеніе книгъ исключительно легкаго содержанія притупляетъ умъ; вниманіе и сосредоточенность при чтеніи весьма необходимы; книги скверныя, безнравственныя должны быть удаляемы. Односторонняго направленія въ чтеніи тоже слѣдуетъ избѣгать.

Итакъ только при соблюденіи извѣстныхъ условій чтеніе книгъ благотворно вліяетъ на умственное развитіе человѣка и обогащаетъ его серіозными знаніями. Въ этомъ смыслѣ и слѣдуетъ понимать изреченіе Пушкина: *чтеніе — вотъ лучшее ученіе.*

І. Змигродскій.

1) Записки А. О. Смирновой. Ч. I. Спб. 1895, стр. 232, 233.

Замѣтки о преподаваніи нѣмецкаго языка въ VIII классѣ женскихъ гимназій.

То былъ для меня годъ трудной работы, но полный вмѣстѣ съ тѣмъ и радостныхъ переживаній, когда мнѣ въ первый разъ пришлось вести преподаваніе нѣмецкаго языка въ VIII классѣ женской гимназіи А. С. Пушкина. Вначалѣ дѣло, несомнѣнно, не обходилось безъ промаховъ, и я неустанно долженъ былъ искать того пути, который наиболѣе успѣшно могъ бы довести учениць до намѣченной мною цѣли; но самые эти промахи и „исканія“ многому меня научили, и часто приходилось мнѣ тогда отмѣчать у себя въ сознаніи мысль: „а, вѣдь, это можно было бы сдѣлать въ будущемъ лучше и такимъ именно способомъ“. Постоянно меня при этомъ ободряло и то, что въ работѣ дружно участвовали всѣ ученицы, благодаря чему къ концу года были достигнуты, въ смыслѣ успѣховъ, вполнѣ удовлетворительные результаты; о послѣднихъ можно было судить, главнымъ образомъ, по экзаменаціоннымъ сочиненіямъ, въ которыхъ ученицы проявили несомнѣнное знаніе языка и литературы, а также умѣніе владѣть стилемъ. — Я тогда же чувствовалъ потребность подѣлиться съ другими коллегами моими опытами и наблюденіями и сдѣланными изъ нихъ выводами относительно преподаванія въ VIII классѣ, но я никогда не рѣшился бы осуществить это намѣреніе, хотя и въ формѣ самой маленькой статьи, если бы при моихъ послѣднихъ поѣздкахъ по Германіи не нашелъ подтвержденія части своихъ выводовъ о постановкѣ и веденіи занятій въ здѣшнихъ учительскихъ семинаріяхъ*). Прежде всего я долженъ, поэтому, попросить читателей о снисхожденіи. Многое въ моей статьѣ покажется имъ уже знакомымъ, иное покажется, пожалуй,

*) Въ Германіи обученіе дѣвицъ оканчивается раньше, чѣмъ у насъ; онѣ кончаютъ школу шестнадцати лѣтъ, но не получаютъ при этомъ правъ. Желающія стать учительницами или стремящіяся вообще продолжить свое образованіе посѣщаютъ учительскія семинаріи, находящіяся при многихъ изъ женскихъ школъ. Обученіе въ семинаріи продолжается три года, но тутъ воспитанницы не спеціализируются на отдѣльныхъ предметахъ, такъ какъ всѣ предметы обязательны въ одинаковой степени.

даже очевиднымъ, но, быть можетъ, въ выставленныхъ тутъ мною положеніяхъ относительно преподаванія въ VIII классѣ, они найдутъ и нѣсколько полезныхъ для себя практическихъ указаній.

Что является цѣлью и задачею преподаванія нѣмецкаго языка въ VIII классѣ?

Ученицъ нужно довести до такой степени знанія языка, чтобы онѣ не только свободно владѣли имъ и основательно знали литературу, но чтобы онѣ также могли со спокойной совѣстью взяться за его преподаваніе. Само собой разумѣется, что учитель не долженъ и тутъ забывать о другой болѣе высокой цѣли: развить личность въ ученицѣ, научить ее самостоятельно работать и критически мыслить. Несомнѣнно, подобная задача — велика и особенно трудно справиться съ ней тому, для кого нѣмецкій языкъ не является въ то же время и отечественнымъ. — Только лишь при моихъ посѣщеніяхъ женской учительской семинаріи въ Лейпцигѣ стало мнѣ очевидно, въ какой высокой степени долженъ учитель освоиться съ матеріаломъ, т. е., другими словами, какъ всесторонне и основательно долженъ онъ владѣть имъ, чтобы быть въ состояніи давать дѣйствительно хорошіе уроки. Если преподаватель съ трудомъ лишь разбирается предъ каждымъ урокомъ въ самомъ матеріалѣ или каждый разъ строго придерживается заранѣе письменно составленнаго изложенія, то его учительская совѣсть должна была бы запретить ему приступать пока къ задачамъ, требующимъ большей подготовки. Нужно вѣдь, чтобы каждый урокъ былъ совмѣстной и производительной умственной работой, при чемъ весь классъ долженъ принимать въ ней дѣятельное участіе, — роль же учителя состоитъ только въ томъ, чтобы осторожно „вести“ и „наводить“ ученицъ, пользуясь всѣмъ тѣмъ, что онѣ даютъ ему сами. И такимъ лишь путемъ учащіеся проникаютъ въ самую суть изучаемаго ими предмета; они сами творятъ, испытывая при этомъ чувство радости и удовлетворенія и, большею частью, хранятъ воспринятое ими на такихъ урокахъ, какъ свою неотъемлемую собственность. Однако, вести такъ урокъ можетъ лишь учитель, мастерски овладѣвшій своимъ предметомъ. Съ восхищеніемъ прислушивался я еще недавно къ преподаванію психологіи, дидактики и географіи въ Лейпцигской семинаріи. Я видѣлъ дѣйствительное творчество! Казалось, что ученицы сами находили важное и существенное, что учитель лишь указывалъ имъ направленіе, ободрялъ ихъ и введеніемъ новой точки зрѣнія придавалъ работѣ больше глубины, безпрестанно поддерживая бодрость мысли. Конечно, совершенно невозможно въ теченіе одного года довести ученицъ до такого полнаго знанія и умѣнія вести дѣло преподаванія. Этого можно достигнуть лишь послѣ многолѣтней добросовѣстной работы надъ самимъ собою и

своимъ предметомъ. Тѣмъ не менѣе пути къ означенной цѣли слѣдовало бы показать воспитанницамъ VIII класса болѣе совершеннымъ и законченнымъ образомъ, чѣмъ это дѣлается въ большинствѣ случаевъ въ настоящее время. Подготовительная работа къ этому должна собственно начинаться уже съ перваго класса. Мнѣ приходится тутъ коснуться больного мѣста нашихъ гимназій. Въ нѣкоторыхъ школахъ нельзя не отмѣтить и не порадоваться тѣмъ успѣхамъ, которые сдѣлало преподаваніе новыхъ языковъ, но, къ сожалѣнію, въ большинствѣ случаевъ дѣло это ведется еще довольно плохо. Семь лѣтъ продолжается обученіе, а въ концѣ концовъ ученицы все-таки не въ состояніи говорить хотя бы сравнительно правильно и свободно, а на маленькое „настоящее“ сочиненіе нечего и разсчитывать. При такихъ условіяхъ совершенно невозможно подготовлять будущихъ учительницъ нѣмецкаго языка. Все болѣе и болѣе сторонниковъ завоевываетъ себѣ то мнѣніе, что грамматика, переводъ и изученіе словъ должны отступить на задній планъ, и что главное вниманіе должно быть обращено на свободную рѣчь, письменное и устное пересказываніе и чтеніе. Въ интересахъ будущихъ спеціалистокъ VIII класса мнѣ кажется крайне желательнымъ заставлять дѣтей съ самаго начала обученія упражняться въ свободной рѣчи, разсказѣ, частомъ чтеніи, а лишь только это станетъ возможнымъ, — и въ сочиненіяхъ, но соотвѣтствующихъ, конечно, возрасту дѣтей. Хорошее упражненіе для дѣтей, когда ихъ заставляютъ разсказывать передъ классомъ о томъ, какъ они провели предыдущій день. Это доставляетъ имъ удовольствіе и учитъ ихъ связной рѣчи. Подобныя упражненія въ разсказываніи — самая лучшая подготовка къ сочиненіямъ. Послѣднія будутъ тогда ничѣмъ инымъ, какъ письменнымъ изложеніемъ устно дававшихся до тѣхъ поръ разсказовъ.

Учебный планъ предписываетъ заниматься въ VIII классѣ литературой XIX столѣтія и введеніемъ въ методику преподаванія нѣмецкаго языка. Наряду съ этимъ, ученицы должны упражняться въ письменномъ выраженіи своихъ мыслей и въ стилѣ для того, чтобы къ экзамену онѣ были въ состояніи написать удовлетворительную во всѣхъ отношеніяхъ работу на любую доступную имъ тему.

Остановимся прежде всего на преподаваніи литературы. Въ послѣднее время многіе высказываются въ пользу пересмотра программы преподаванія литературы, и было даже выставлено требованіе полнаго изъятія изъ гимназическихъ программъ преподаванія исторіи литературы, такъ какъ послѣдняя собственно выходитъ изъ рамокъ школы. Лично я считаю неправильнымъ исключительно заниматься исторіей литературы, которая должна лишь облегчать ученицамъ пониманіе прочитаннаго, устанавливая связь между отдѣльными произведеніями и эпохой, въ которую онѣ были написаны.

Основой всего преподаванія должно быть самое чтеніе произведеній и введеніе въ кругъ великихъ идей и мыслей писателей. — Суть не въ томъ, чтобы запомнить возможно болѣе чиселъ, датъ и всякихъ „достопамятныхъ“ мѣстъ; также несущественна, по моему, и хронологическая послѣдовательность возникновенія отдѣльныхъ произведеній; вмѣсто всего этого намъ необходимо учить воспитанницъ дѣйствительно понимать читаемыя ими произведенія. Составить собственное мнѣніе о писателѣ и его произведеніяхъ, проникнуть въ его индивидуальность, найти его красоты, прослѣдить за развитіемъ его міросозерцанія и его идей — вотъ что должно быть цѣлью, къ которой намъ слѣдуетъ стремиться при преподаваніи литературы. Многое изъ второстепеннаго и несущественнаго само собой останется тогда въ сторонѣ; при біографіяхъ намъ часто совсѣмъ не придется входить въ подробности, такъ какъ личность писателя ярче всего обрисовывается, вѣдь, въ его произведеніяхъ. При разборѣ сочиненій отдѣльныхъ писателей слѣдуетъ отмѣчать въ исторіи литературы лишь самыя крупныя теченія, при чемъ необходимо выяснить, въ какой степени сказалось вліяніе различныхъ школъ и направленій на отдѣльныхъ авторовъ, и какое значеніе въ свою очередь имѣли эти послѣдніе для современниковъ. Однако необходимой предпосылкой такого способа преподаванія литературы является самостоятельное знакомство ученицъ съ наиболѣе значительными произведеніями главныхъ писателей. Какъ въ жизни вообще, такъ въ особенности и въ школѣ, должно исходить изъ того положенія, что можно говорить лишь о тѣхъ вещахъ, которыя самъ знаешь; нельзя позволять ученицамъ говорить, напримѣръ, о книгахъ, а еще, пожалуй, критиковать ихъ, если послѣднія ими не прочитаны. Многого можно бы было добиться, обращая уже въ младшихъ классахъ вниманіе на чтеніе въ классѣ и домашнее чтеніе путемъ тщательнаго подбора дѣйствительно лишь хорошихъ произведеній, имѣющихъ несомнѣнное литературное значеніе. Передъ продолжительными лѣтними каникулами учитель долженъ указать воспитанницамъ нѣсколько изъ наиболѣе интересныхъ и содержательныхъ книгъ и настоятельно посовѣтовать прочитать ихъ, при чемъ желательно, чтобы въ слѣдующей четверти объ этихъ книгахъ были прочитаны учащимися маленькіе доклады.

Литература XIX столѣтія, которую по программѣ надо проходить въ VIII классѣ, представляетъ такой обширный и такой сравнительно мало еще разработанный матеріалъ, что преподавателю необходимо прежде всего задуматься надъ вопросомъ о рамкахъ своего преподаванія. На урокахъ нужно заниматься и разбирать лишь самыхъ крупныхъ писателей. По моему мнѣнію, слѣдуетъ составить предварительно точный списокъ тѣхъ произведеній, которыя должны

быть прочтены всѣми ученицами, а затѣмъ каждой отдѣльной ученицѣ можно предложить познакомиться, по ея собственному выбору, съ главными произведеніями одного изъ лучшихъ писателей съ тѣмъ, чтобы она прочла впослѣдствіи маленькую лекцію или докладъ. И одно то, что воспитанница всесторонне изучаетъ писателя и пытается нарисовать себѣ, по возможности, болѣе ясно и опредѣленно его образъ, является, по моему мнѣнію, уже большимъ шагомъ впередъ въ дѣлѣ пониманія литературы. Я на опытѣ убѣдился, что ученицы охотно работаютъ надъ подобными докладами и въ результатѣ у нихъ получаются очень недурныя самостоятельныя сочиненія. Послѣ выслушанія такого доклада можетъ послѣдовать обмѣнъ мнѣній всего класса, который помогаетъ освѣтить съ самыхъ различныхъ сторонъ затронутые и поставленные въ докладѣ вопросы и проблемы, давая одновременно возможность прійти къ опредѣленному рѣшенію поставленныхъ вопросовъ подъ руководствомъ преподавателя. Введеніе подобныхъ преній не представляетъ большихъ трудностей, такъ какъ предполагается, что каждая ученица знакома, по крайней мѣрѣ, съ однимъ изъ крупныхъ произведеній того автора, о которомъ читался докладъ. Желательно, если это позволяетъ время, нѣкоторыя произведенія прочитывать и обсуждать тутъ же въ классѣ.

При разборѣ современныхъ писателей мнѣ, между прочимъ, часто приходилось дѣлать слѣдующее наблюденіе: прежде, чѣмъ мы приступали къ болѣе глубокому разсмотрѣнію литературныхъ произведеній, ученицы расхваливали нѣкоторыхъ авторовъ превыше всякой мѣры, о другихъ же говорили, какъ объ очень скучныхъ и неинтересныхъ. Когда же при классной работѣ дѣлалась попытка мыслить образами писателя и отыскать истинное и прекрасное въ его твореніяхъ, а также и отмѣтить неестественное и ложное, то сужденія ученицъ часто совершенно измѣнялись. Какъ извѣстно, наши ученицы слишкомъ склонны къ тому, чтобы, на основаніи лишь поверхностнаго чтенія, находить у однихъ писателей все хорошимъ и интереснымъ или, по крайней мѣрѣ, очень „жизненнымъ“, у другихъ же — все скучнымъ и устарѣлымъ. Съ такимъ отношеніемъ къ дѣлу слѣдуетъ бороться преподавателю литературы. Онъ долженъ стремиться развить въ ученицахъ способность глубже вдумываться въ каждое произведеніе. Здѣсь необходимо руководительство преподавателя. Неопытный читатель часто не замѣчаетъ красоты, какъ бы проходитъ мимо нея, а поэтому важно для него имѣть въ подобныхъ случаяхъ кого-нибудь, кто помогалъ бы ему, училъ бы его „смотрѣть и видѣть“. Иногда достаточно одного лишь коротенькаго замѣчанія, чтобы нѣкоторыя вещи совершенно преобразились бы въ нашемъ воспріятіи, пріобрѣли внезапно глубокій смыслъ и озарились красотой. Мнѣ кажется, напримѣръ,

очень желательнымъ, чтобы учитель, предлагая ученицамъ прочесть ту или другую книгу, давалъ имъ также, а еще лучше диктовалъ рядъ относящихся къ данному произведенію и наиболѣе для послѣдняго существенныхъ вопросовъ. Это бы усиливало впечатлѣніе отъ читаемаго и давало бы толчокъ къ болѣе глубокому разбору даннаго произведенія. Пытаясь отвѣтить на поставленные вопросы, ученицы невольно сосредоточивались бы какъ разъ на томъ, что является наиболѣе цѣннымъ и оригинальнымъ въ данномъ произведеніи. Было бы прекрасно, если бы ученицы составляли также и краткій конспектъ того, что имъ показалось особенно важнымъ и интереснымъ при чтеніи. Я всегда также совѣтовалъ выписывать въ особую тетрадь наиболѣе красивыя мѣста, хорошія или оригинальныя мысли, если ихъ нельзя почему-либо подчеркнуть въ книгѣ. Прямо удивительно, какъ подобныя выписки съ необычайной ясностью, мгновенно, могутъ возстановить въ сознаніи не только отдѣльные важные эпизоды произведенія, но часто и главную сущность всего содержанія послѣдняго. А многое ли мы помнимъ изъ „просто“ и по разу читанныхъ нами книжекъ? Въ большинствѣ случаевъ остается лишь общее сужденіе: „эти книжки хороши“, или: „въ этой я не нашелъ ничего особеннаго“. Теперь еще нѣсколько словъ о томъ, какъ слѣдуетъ, по моему, ученицѣ изучать отдѣльныхъ писателей. Воспитанницамъ не нужно давать въ руки большихъ біографій и критическихъ статей, а только главныя произведенія даннаго автора. При чтеніи перваго же произведенія ученица дѣлаетъ замѣтки относительно всего того, что ей показалось наиболѣе примѣчательнымъ и оригинальнымъ у даннаго писателя. Въ началѣ эти замѣтки будутъ лишь „предположенія“, подтвердить или опровергнуть которыя должно дальнѣйшее знакомство воспитанницы съ авторомъ, когда постепенно все ярче и ярче будутъ обозначаться отдѣльныя черты творчества и личности послѣдняго: исключительная любовь писателя, положимъ, къ какой-нибудь опредѣленной темѣ или къ особому способу изложенія, его чувство природы, положеніе, которое онъ занимаетъ по отношенію къ различнымъ вопросамъ и т. п. — Часто затрудняетъ ходъ дѣла то обстоятельство, что иногда бываетъ почти невозможно достать для всѣхъ ученицъ нужныя имъ книги. Конечно, объ этомъ должна позаботиться школа и предоставить въ пользованіе ученицъ VIII класса маленькую библіотеку, которая содержала бы въ себѣ наиболѣе крупныя произведенія XIX столѣтія и, по возможности, въ нѣсколькихъ экземплярахъ. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ большую службу можетъ сослужить „Всеобщая библіотека Реклама“ (Reclams Universalbibliothek). Очень дешево можно, напримѣръ, получить въ этомъ издательствѣ драматическія произведенія Клейста, Гриллпарцера и Геббеля. Что

же касается лирики, то каждой ученицѣ слѣдовало бы пріобрѣсти хоть одинъ изъ тѣхъ прекрасныхъ дешевыхъ сборниковъ, которые мы имѣемъ въ настоящее время; изъ числа такихъ сборниковъ я могу указать: Loewenberg'a „Vom goldenen Überfluss“ и Avenarius'a „Hausbuch deutscher Lyrik“. Всѣ эти книги съ удовольствіемъ и часто впослѣдствіи перечитываешь; учительницѣ же безъ нихъ совершенно нельзя обойтись. О пріобрѣтеніи болѣе крупныхъ произведеній должна позаботиться школа. Вмѣстѣ съ тѣмъ я долженъ высказаться противъ предоставленія въ пользованіе ученицъ всякихъ „исторій литературы“ и спеціальныхъ монографій о писателяхъ, такъ какъ онѣ даютъ большею частью готовыя сужденія и мѣшаютъ самостоятельной работѣ воспитанницъ.

Рука объ руку съ изученіемъ литературы должно итти и писаніе сочиненій, та часть работы, которую, къ сожалѣнію, такъ ненавидятъ наши ученицы. Писать сочиненіе! Да что же есть болѣе ужаснаго! Съ инстинктивнымъ отвращеніемъ откладывается и оттягивается работа до послѣдняго дня, а затѣмъ сочиненіе должно быть написано и переписано въ одну ночь.

Я постоянно ставилъ себѣ вопросъ: „что, собственно, является причиной того, что наши ученики и ученицы такъ не любятъ писать сочиненія?“ Часто эту причину надо искать въ самихъ темахъ, иногда совершенно неинтересныхъ для воспитанницъ. Но одно это далеко не объясняетъ дѣла. Не является ли главной причиной тутъ то обстоятельство, что нашимъ учащимся почти не предоставляется возможности самостоятельнаго и свободнаго творчества, или эта возможность возникаетъ такъ рѣдко, что, получивъ ее, дѣти не могутъ ее использовать: вѣдь, ихъ сначала нужно развить и воспитать въ этомъ направленіи. Предварительно надо вообще принять за правило и помнить твердо при выборѣ темъ слѣдующее положеніе: ребенокъ можетъ писать лишь о тѣхъ вещахъ, о которыхъ онъ знаетъ изъ собственнаго опыта и наблюденія. Гёте говоритъ: „чтобы писать прозой, надо имѣть, что сказать.“ — Отступленія отъ вышеупомянутаго правила возможны лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда дѣло идетъ о разработкѣ опредѣленнаго матеріала. Школьная практика, однако, совершенно иная. Особенно излюблены всякія многозначащія пословицы, красиво звучащія цитаты, изреченія великихъ людей и т. п. Мои собственныя темы сочиненій, которыя я давалъ вначалѣ, были: „Жизнь — борьба“, „Что такое ложь“, „Душевный конфликтъ“ или, напримѣръ, цитаты изъ Шиллера: „Es liebt die Welt das Strahlende zu schwärzen . . .“, „Ein mächtiger Vermittler ist der Tod“. — Но могутъ ли, въ самомъ дѣлѣ, ничего незнающіе о жизни молодые люди написать что-либо свое о жизненной борьбѣ, или можетъ ли тотъ, кто никогда не стоялъ у смертнаго одра, —

передать все величіе смерти? Нѣтъ, пора отказаться отъ этихъ избитыхъ темъ! Уже съ самой низшей ступени обученія мы должны пытаться развивать дѣтскую фантазію въ направленіи самостоятельнаго творчества. Какъ много легкихъ изящныхъ темъ находимъ мы въ жизни самого ребенка: его маленькія чувствованія и впечатлѣнія, окружающая его обстановка, школа, его занятія и игры, его наблюденія надъ природой. Я могу указать очень полезную въ этомъ отношеніи, какъ руководство, книжку Шаррельмана: „Im Rahmen des Alltags". Въ младшихъ классахъ слѣдуетъ писать, по моему, главнымъ образомъ въ школѣ. Тутъ часто больше тишины, чѣмъ дома, а, слѣдовательно, и возможности глубже уйти въ себя и сосредоточиться; кромѣ того, классное сочиненіе показываетъ, что въ состояніи дать ребенокъ самостоятельно, безъ помощи родителей или родственниковъ. Въ среднихъ и старшихъ классахъ предподаватель имѣетъ, несомнѣнно, ужъ полное основаніе требовать отъ ученицъ знакомства со стилистическими правилами и составленія плана, но послѣдній не долженъ всетаки слишкомъ стѣснять ихъ. Необходимость каждый разъ писать сочиненія по строго опредѣленному плану, съ его многочисленными подраздѣленіями, страшно отбиваетъ у воспитанницъ охоту къ работѣ. Я также долженъ высказаться противъ предварительнаго обсужденія темы со стороны учителя. Ученицы могутъ спрашивать у него о неясныхъ имъ пунктахъ, но ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ преподавателю самому намѣчать главныя мысли, такъ какъ работа тогда можетъ превратиться, попросту, въ письменное повтореніе слышаннаго ими въ классѣ.

Исправлять сочиненія нелегко; въ особенности же неблагодаренъ этотъ трудъ потому, что постоянно приходится убѣждаться въ полномъ отсутствіи интереса со стороны ученицъ: въ исправленныхъ сочиненіяхъ для нихъ большею частью важна лишь рецензія. Тѣмъ не менѣе, мы должны и отъ воспитанницъ требовать вполнѣ тщательнаго просмотра возвращенныхъ имъ работъ и, по возможности, самостоятельнаго ихъ исправленія. Мы должны вмѣнить имъ въ обязанность находить для замѣны неточныхъ и неправильныхъ выраженій болѣе подходящія, а также устанавливать часто отсутствующую въ сочиненіяхъ связь. Въ младшихъ классахъ ученицы могли бы прямо переписывать небольшія по объему классныя сочиненія, но лишь послѣ того, какъ они уже исправлены и разобраны на урокѣ.

На высшей ступени обученія классныя работы, которыя, къ сожалѣнію, черезчуръ рѣдко даются и давались до сихъ поръ, имѣютъ цѣлью научить воспитанницъ умѣть въ короткое время собраться съ мыслями и быстро найти подходящую форму для ихъ передачи. Умѣніе высказать свои мысли всегда дается съ большимъ

трудомъ. Для достиженіе успѣха въ этомъ отношеніи требуются частыя упражненія. Однако, я убѣдился на опытѣ, что, давая ученицамъ въ теченіе года работы черезъ каждыя двѣ недѣли, можно въ концѣ года достигнуть хорошихъ результатовъ. По моему убѣжденію, не слѣдуетъ слишкомъ стѣснять ученицъ въ выборѣ темъ и въ ихъ разработкѣ. Кромѣ того, для составленія сочиненія на болѣе обширныя темы надо давать не одинъ, а два или болѣе часовъ.

Много приходится учителю ломать себѣ голову надъ самымъ выборомъ темъ, а затѣмъ убѣждаться, что какъ разъ тѣ темы, которыя онъ считалъ легкими и наиболѣе подходящими, оказывались настолько несоотвѣтствующими знаніямъ и развитію многихъ ученицъ, что послѣднія ничего не могли дать въ своихъ сочиненіяхъ, кромѣ общихъ мѣстъ. Главная трудность для преподавателя заключается тутъ въ необходимости каждый разъ принимать во вниманіе степень развитія и пониманія дѣтей и лишь съ этой точки зрѣнія разсматривать, насколько данная тема подходитъ дѣтямъ. Бываетъ, что вначалѣ тема ихъ удовлетворяетъ; онѣ съ радостью принимаются за работу, но охоты писать хватаетъ у нихъ лишь до тѣхъ поръ, пока онѣ не начинаютъ чувствовать, что хорошо выполнить работу онѣ не въ состояніи.

И поэтому въ нѣкоторыхъ американскихъ школахъ стало принципомъ то положеніе, что отъ дѣтей можно требовать выполненія только такихъ работъ, относительно которыхъ ребенокъ убѣжденъ, что сдѣлать ихъ онъ можетъ хорошо и вполнѣ самостоятельно. И въ этомъ много правды! Ничто въ большей степени не лишаетъ дѣтей бодрости и усердія, какъ сознаніе, что требуемая отъ нихъ работа не можетъ быть удовлетворительно ими выполнена. Когда намъ удастся вызвать въ ученицахъ увѣренность въ полной возможности удачной разработки темы, отвращеніе къ сочиненію, какъ таковому, совершенно исчезнетъ.

Но какъ судить учителю о томъ, что соотвѣтствуетъ силамъ и интересамъ его класса? Намъ бы слѣдовало, я думаю, прежде всего пытаться давать такія темы, въ пониманіи и разработкѣ которыхъ возможно болѣе широко могла бы проявиться индивидуальность каждаго учащагося.

Въ младшихъ классахъ особенно подходящими являются тѣ темы, матеріалъ для которыхъ ребенокъ черпаетъ изъ своей собственной жизни съ ея маленькими радостями и горестями.

Я привожу всего лишь нѣсколько примѣровъ: „нашъ домъ“, „нашъ садъ“, „. . . дворъ“ и т. п.; „моя дорога въ школу“; „какъ я помогаю матери“; „что доставляетъ мнѣ удовольствіе“; „мой день рожденія“; „у зубного врача“; „у фотографа“; „моя любимая

книжка"; „на ярмаркѣ"; „моя любимая вещь"; „поѣздка по желѣзной дорогѣ" и т. п.

Въ среднихъ и старшихъ классахъ я часто предлагалъ учащимся составлять въ началѣ года списокъ тѣхъ темъ, надъ которыми имъ было бы пріятнѣе всего работать, какъ общихъ, такъ и личныхъ. Въ такихъ спискахъ я находилъ, къ моему удивленію, гораздо больше, чѣмъ ожидалъ, интереснаго и годнаго матеріала. Наряду съ этимъ, я ближе знакомился съ интересами и дарованіями дѣтей.

Въ VIII классѣ должны были бы чередоваться курсовыя и отвлеченныя темы. Очень недурные результаты получались, когда я давалъ писать сочиненія о какой нибудь хорошей и содержательной книгѣ, картинѣ, по собственному выбору ученицы.

Различныя описанія природы даютъ также широкій просторъ проявленію индивидуальности отдѣльныхъ ученицъ.

[illegible]

условно хорошее преподаваніе мыслимо, по моему, лишь на основахъ психологіи. Поэтому, я бы желалъ, чтобы послѣдняя заняла въ VIII классѣ, какъ предметъ изученія, совсѣмъ другое мѣсто, чѣмъ то, которое она занимала до настоящаго времени. Ей бы слѣдовало удѣлять главное вниманіе, что дало бы ученицамъ возможность, зная основы психологіи, болѣе глубоко и сознательно относиться и къ изученію методикъ. Нельзя отрицать, конечно, что знаніе различныхъ методовъ обученія, введенныхъ въ прежнее и въ настоящее время, а также различныхъ попытокъ къ реформамъ — несомнѣнно полезно. Какъ руководство хороша въ этомъ отношеніи книжка Леше.

Мы должны только воздерживаться отъ стремленія научить нашихъ воспитанницъ одной опредѣленной методѣ. — Каждый долженъ найти свою методу самостоятельно, путемъ опыта. Впрочемъ, кто вообще имѣетъ собственную, строго опредѣленную методу? Вѣдь, тутъ нужно постоянно итти впередъ, искать самаго лучшаго. Я полагаю, что каждый молодой учитель будетъ первое время пытаться въ каждомъ новомъ учебномъ году вести преподаваніе „по-новому“. Такимъ образомъ, при прохожденіи съ ученицами теоретической части методики, намъ можно ограничиться лишь указаніемъ на различные „пути“ и способы преподаванія, выяснить цѣль и задачу преподаванія, а также предостеречь отъ многихъ легко могущихъ произойти отъ неопытности начинающаго преподавателя промаховъ. Болѣе важнымъ и полезнымъ я считаю практическія занятія, слушаніе уроковъ въ младшихъ классахъ и, по возможности, у того же учителя, который преподаетъ въ VIII классѣ. Непосредственно послѣ каждаго такого урока учителю слѣдуетъ обсуждать его совмѣстно съ присутствовавшими на урокѣ воспитанницами и, подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ видѣннаго и слышаннаго ими въ классѣ, — выяснить въ совмѣстной бесѣдѣ съ ними цѣль даннаго урока, разсмотрѣть и опредѣлить, въ какой мѣрѣ весь классъ принималъ участіе въ работѣ, отмѣтить вообще все, что въ урокѣ было важнаго и интереснаго съ педагогической точки зрѣнія. Если позволяетъ время, можно еще остановиться на психологическихъ наблюденіяхъ надъ отдѣльными ученицами.

Въ женской учительской семинаріи въ Лейпцигѣ я нашелъ, между прочимъ, установленіе, по которому, въ силу опредѣленнаго расписанія уроковъ, ученицамъ приходится ежедневно слушать второй урокъ въ какомъ-нибудь изъ младшихъ классовъ. Послѣ этого урока двадцать минутъ продолжается перемѣна, и во время ея каждый учитель или учительница, на урокѣ которыхъ присутствовали семинаристки, обязаны заняться съ ними разборомъ послѣдняго.

Я считаю очень неправильнымъ обычное въ нашихъ школахъ постановленіе, что каждая спеціалистка должна дать всего лишь

одинъ-два пробныхъ урока по своему предмету. Надо было бы дать возможность каждой воспитанницѣ, по крайней мѣрѣ, мѣсяцъ вести самостоятельно преподаваніе въ младшихъ классовъ. При этомъ она должна была бы представлять учителю конспектъ общаго хода каждаго даннаго ею урока, учителю же слѣдовало бы, какъ можно чаще, присутствовать на пробныхъ урокахъ своихъ ученицъ.

Если послѣднее и покажется невыполнимымъ въ настоящее время, то на это необходимо все-таки обратить серьезное вниманіе при реформѣ женскихъ гимназіи и, въ частности, VIII класса, реформѣ, которая, надо надѣяться, будетъ произведена въ недалекомъ будущемъ.

Въ заключеніе я бы хотѣлъ подчеркнуть еще то, что не имѣю притязаній считать все здѣсь мною сказанное относительно преподаванія нѣмецкаго языка единственно правильнымъ. Я всего лишь хотѣлъ подѣлиться результатами нѣкоторыхъ моихъ опытовъ и наблюденій и сдѣланными изъ нихъ выводами, въ надеждѣ на то, что эти строки побудятъ кого-либо изъ болѣе опытныхъ коллегъ написать болѣе подробную работу на эту тему.

Намъ прямо необходимо хорошее руководство, которое, будучи составлено на основахъ психологіи, могло бы содѣйствовать улучшенію преподаванія новыхъ языковъ. Я думаю также, что конгрессъ учителей и учительницъ, подобный созванному нѣсколько лѣтъ тому назадъ на Кавказѣ, внесъ бы въ наше дѣло много новаго, могъ бы оживить его и сблизить учащихъ для совмѣстной работы.

Я кончаю словами Флейшлена: Nur nicht müde werden! Einer allein kann es nicht! auch nicht hundert! Wir müssen alle mithelfen! Gross und Klein! jeder in seiner Weise! und guter Wille ist schon halber Sieg.

Э. Гурландъ.

Приложеніе къ статьѣ Э. Гурланда [1]).

Charakteristik eines bedeutenderen Dichters des 19. Jahrhunderts

im Anschluss an einen kurzen Ueberblick über die betreffende Literaturepoche.

Gustav Frenssen.

Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts bietet uns ein Bild der verschiedensten literarischen Richtungen, die sich oft gegenseitig bekämpfen. Wir sehen die Romantik wachsen und ihre Blüte erreichen. Sie ist in Deutschland eine vorübergehende Erscheinung gewesen, doch ist sie für die spätere Entwickelung der Literatur von grosser Bedeutung. Sie holt viel aus der menschlichen Seele hervor und befreit vor allem die Phantasie und das Gemüt, die in der vorhergehenden Richtung der verstandesmässigen Aufklärung keine Anerkennung fanden. Bald entsteht eine neue Richtung: das junge Deutschland. Das Ideal dieser Richtung ist eine neue Kunst, die lehrt, dass wir das Leben geniessen und ihm eine würdige Form geben müssen. Nach ihr gewinnt aber dann der poetische Realismus festeren Boden. Einige hervorragende Dichter beginnen um die Mitte des 19. Jahrhunderts auf das Schädliche der Tendenzrichtung des jungen Deutschland hinzuweisen. Von nun an entwickelt sich immer mehr die reale Dichtung, die uns dem wahren Leben, aber auch zugleich der Volksseele näher bringt. In dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts kommt aus Frankreich, zum Teil auch vom Norden, eine neue Richtung, der Naturalismus, herüber, der im Gegensatz zur Romantik das Gefühl verbannt und nur die genaueste Darstellung des äusserlichen Lebens verlangt. Wir sehen, wie diese Richtung in Deutschland einer allmählichen Verflachung entgegengeht. Der Naturalismus verliert immer mehr den Boden und die bedeutendsten Kräfte wenden sich einer Richtung zu, die den poetischen Realismus und Idealismus zu vereinigen sucht. Aus ihr erwächst die Heimatskunst. Es ist eine neue Kunst, die alles sammelt, was uns die verschiedensten Strömungen an Gutem geben: den prüfenden Wirklichkeitssinn, die Freude am Schlichten, Einfachen, Kräftigen, das erweiterte Stoffgebiet, dem kein Ding und kein Mensch zu ge-

[1]) См. выше, стр. 56.

ring ist. Schon in der Epoche des Realismus haben wir Vertreter dieser Kunst gesehen. In den Werken des gedankenschweren Gottfried Keller, des humorvollen Reuter ist Heimatskunst, doch ihr bedeutendster Vertreter ist Gustav Frenssen. Was die anderen nur angedeutet haben, hat er durchgeführt, ihm ist es vollständig gelungen, den poetischen Realismus und Idealismus zu vereinigen. Frenssen hat sich ein grosses Ziel gesteckt: er will durch seine Werke die Wiedergeburt des deutschen Volkes erreichen. Das ist seine grosse Bedeutung, dass er in wunderbaren Werken der Heimatskunst, die zugleich weit sind wie das All, wahres Menschenleben schildert. Er will aus dem Volk heraus für das Volk schreiben.

Der Dichter darf das Volk nicht entmutigen, er darf sich nicht der Resignation hingeben, er soll vom frischen Hauch, den uns das Gotteswort bringt, reden. Das Werk eines Dichters soll wie der Westwind sein, er soll so schreiben, dass der Leser meint, in einem grossen Dome gewesen zu sein, in dem er keine frömmelnden Menschen, sondern den starken Siegfried und neben ihm Frau Kriemhild gesehen hat. Nicht das Photographieren des Lebens, die Schilderung der Gebrechen und der Krankheit ist der Mittelpunkt seiner Dichtung, Frenssen zeigt auch den Weg, der die Menschen zur Wiedergeburt führt: aus dem Born eines tief sittlich-religiösen Idealismus soll das Volk seine Kraft schöpfen. Frenssen selbst besitzt ihn im höchsten Mass; er hat einen tiefen, wahren Glauben, darum wird er nie oberflächlicher Optimist; er leugnet auch nicht das Schwere und die Sorgen im Leben, aber sein Glaube hilft ihm auch darin einen Sinn zu finden. Wie starker Glaube ist nötig, um zu sagen: „Duck dich, Vögelein, und fürchte dich nicht, es ist alles in eines grossen Gottes Hand." Und auf wie starkem sittlich-religiösen Idealismus ruht ein anderes Wort: „Alles, was geschaffen ist, ist unter Mühe und Not gestellt, es wühlt in der ganzen Schöpfung auf und nieder, wie in brodelndem Wasser. Aber man kann wohl merken, dass ein Sinn in dem Mühen und Wühlen ist. Das Böse sinkt wiederwillig und das Gute ringt und strebt mühsam nach oben. Eine geheimnisvolle Kraft ist immerzu tätig, und stösst und schiebt und will Ordnung schaffen, wie die Hand des Schäfers und seine Hunde. Wenn man das nicht glaubt, woher soll dann ein ernster, nachdenklicher Mensch den Mut zum Leben nehmen?"

Mit solcher Kraft konnte er sich auch das hohe und schwere Ziel stellen, denn wer viel hat, kann auch viel geben.

Frenssen hat, wie auch alle anderen Dichter, eine Entwickelung durchmachen müssen. Er hat zuerst für ein Familienblatt geschrieben, darum trägt auch sein erster Roman „Die Sandgräfin" ein oberflächlicheres Gepräge, als sein späteres Werk „Die drei Getreuen". Den Höhepunkt hat er im „Jörn Uhl" erreicht.

Frenssen ist der erste epische Dichter Schleswig-Holsteins, der Künder der Wesensart seines Volkes. Und doch bei aller epischen Kraft ist er im innersten Wesen Lyriker. Er gibt nicht nur Menschen und Dinge, Licht, Farbe, Luft und Landschaften, sondern auch etwas, dass sie wie ein warmer Hauch umschwebt: den Zauber der Stimmung. Oft in ausgeführten Schilderungen und Bildern, oft mit einem einzigen kleinen Sätzchen. So sehen wir die Knechte und Mägde auf der Uhl am Abend vor dem Hause sitzen. Hinrick Siems hat die Harmonika gespielt und jetzt sprechen sie über Nachbars Tochter und Korn, über den Pastor, den Lehrer, den König, und zuletzt vom Tode. „Der Mond stand über den Bäumen, und das Wiesel lief über den Weg." Eine ganz eigenartige Stimmung liegt in diesem kurzen Sätzchen.

Frenssen hängt mit warmer Liebe an seiner Heimat. Aus ihr schöpft er seine Kraft und ihr dankt er sie auch: er wird nicht müde, in immer neuen Tönen ihr Lob zu singen. Eine Mutter kann ihr Kind nicht wärmer lieben, als Frenssen seine Heimat. In seinen Werken hören wir den Sehnsuchtsschrei: zurück zur Natur, zurück zu uns selbt. Die Menschen, die jede Fühlung mit dem Lande verloren haben, werden kalt und unruhig — „sie haben so etwas Raffiges an sich." Doch wie sehr er auch an seiner Heimat hängt, so zuwider ist ihm alles Rühmen und Grosstun mit der Vaterlandsliebe; im „Jörn Uhl" sehen wir es: der Gefreite Lohmann hat nichts verstanden, als man ihm von Pflicht gegen das Vaterland sprach. Erst als ihm ein Kamerad sagte, dass die Franzosen ihren siebzig jährigen König ins Gesicht geschlagen haben, zog er mit gutem Gewissen in den Krieg.

Frenssens Naturschilderungen sind lebendig und haben ihren eigent artigen Reiz. Der Dichter neigt oft zur Vermenschlichung der Naturkräfte, z. B. „Spinneweben fliegen durchs ganze Land, und Blumenduft und Unkrautsamen fliegen in des Nachbars Garten; und zuweilen gelingt es einem klugen, nachdenklichen Auge, zu sehen, wie das grosse, schöne und furchtbare Schicksal auf dem ewigen Stuhl sitzt und mit aufgestütztem Haupte und gerunzelter Stirn das Gewirr von Linien im Sande malt, die verschlungenen Wege, die wir Menschen dann gehen müssen." Wunderbar sind die Vergleiche, wie: „in der grossen Diele flog der Schein der Laterne wie ein grosser roter Vogel hin und her, als suchte er in wilder Angst einen Ausweg." Frenssen liebt nicht nur das Land, auch die Leute, die ihm entwachsen, behandelt er mit grosser warmer Liebe. Er hat sich tief in das Menschenleben hineingedacht, er hat auch scharf beobachtet, darum konnte er auch ein Werk wie den „Jörn Uhl" schreiben. Wir sehen die Entwickelung und die Kämpfe einer Menschenseele vorbeiziehen, und wir können mit ihr leiden und uns mit ihr freuen. Doch Frenssen hat nicht nur in die ringende Mannesseele geschaut, er hat auch das zarte, innige Fühlen der Frau beobachtet und

lebendig geschildert. Wir sehen einen Reigen gesunder, waldfrischer junger Mädchen an uns vorüberziehen. Ganz eigenartig sind die Stellen in seinen Werken, wo er Mann und Weib zusammenbringt. Es ist alles so natürlich, so ganz und garnicht sentimental, dass wir die Stellen mit Freuden lesen. Im „Jörn Uhl" sehen wir auch seine Ansicht über die Ehe: „Daran gehen so viele Ehen in die Brüche, dass einer den anderen drängen und zwingen will, zu denken und zu tun, wie er selbst. Ich meine im Gegenteil, man muss den anderen in seinem Eigenen, wenn es nicht gar zu unklug ist, bestärken, damit man doch einen ganzen Menschen neben sich hat, einen runden ganzen Menschen. Mann und Weib sollen nebeneinander stehen wie ein paar gleiche, gute Bäume. Nur dass der Mann an der Windseite stehen soll. Das ist alles." Frenssen ist nicht der Meinung, dass die Religion von Gott und die Natur vom Teufel ist, sondern sie sind beide von Gott und sollen nebeneinander wohnen und sich gegenseitig dienen.

Frenssen ist ein Gegner der Ansicht, dass die Wissenschaft Klarheit und Befriedigung geben kann. In den „drei Getreuen" heisst es: „Die Philosophie hat die Menschen kalt und engherzig gemacht. Sie ist keine rechte Mutter, sie hat ein Herz von Stein. Auch die Naturwissenschaft hat uns nicht den Weg zum Glück gezeigt. Sie kennt wohl viel, aber nicht alles. Sie kennt den Schemel seiner Füsse, aber kennt sie ihn damit selbst? „Nur einmal", sagt der alte Pastor Frisius, „habe ich es gesehen, ein Lichtstrahl drang zu mir von der anderen Seite, von den Höhen, und der zeigte uns den Weg!"

Auch die Kinderseele ist Frenssen nicht fremd, seine Werke sind das beste Zeugnis dafür. Er hat mit Jörn und Elsbe gefühlt, als sie von der verstorbenen Mutter reden, und Elsbe sagt: „eine Mutter muss überhaupt nicht sterben." Die Spiele der Kinder und den Unterricht in der Schule hat er mit Künstleraugen beobachtet und lebendig geschildert. Doch das Wesentliche in seiner Dichtung ist die Naturwahrheit der Begebenheit und die Echtheit der in ihr dargestellten Menschen, daran sehen wir, wie fest Frenssen im poetischen Realismus fusst. Alle Gestalten, die durch die Handlung gleiten, sind mit fester Hand gefasst und sorgfältig ausgemeisselt. Wenn eine Gestalt auch nur einmal auftritt, so haben wir doch ein vollständiges Bild von ihr. So sehen wir Klaus Uhl, der auf seinem alten reichen Marschhof lebt, mit seinen Freunden wohlwollend freundlich und mit den kleinen Leuten stolz umgehen. So zahlt er ihnen das Geld, wenn es auch einige hundert Mark sind, nur aus der Westentasche. Oder die Frauengestalten, wie: Lena Tarn, die alte Wieten, Ingebong. Und vor allem seine gelungensten Gestalten Jörn Uhl und Heim Heidereiter. Zu der Lebendigkeit der Darstellung trägt viel seine Sprache bei; sie ist beim Märchen in der Schule gewesen, und hat mit blanken Augen um sich geschaut, und das charakteristische Wort für ein

jedes Ding gefunden. Frenssen schreibt nicht platt, wie Reuter, er versteht es aber durch ein kleines Wörtchen, durch eine Redewendung uns in die Handlung zu versetzen, so dass wir immer den Eindruck haben, so könnten die Leute reden. Wir wundern uns nicht, wenn es am Tage von Gravelotte heisst: „aus den Furchen und an den Büschen ruft es: „Hölp mi . . . O . . . hölp mi doch," und aus dem trockenen Bachlauf: „So döst . . . so döst . . . Mien Moder . . . Mien Moder". Und was konnte Jörn Uhl anders sagen, als er aus dem Kriege nach Hause gekehrt ist, und Wieten ihre bebende Hand auf seinen Arm legt: „Wieten! mien ole Wieten!" Das ist eine grössere Kunst, als durch Dialekt zu charakterisieren. Breit und gemütlich bei weiten Schilderungen, wird seine Sprache abgehackt, hart, wie umherfliegende Granatsplitter im Kriegskapitel. Und wie schauerlich knapp wird das Entsetzliche geschildert: Lenas Sturz aus dem jungen Glück— in den Tod.

Charakteristisch für Frenssen ist sein Hang, einzelne alleinstehende Episoden in die Dichtung einzuflechten; es mag eine ästhetische Schwäche seiner Werke bedeuten, und doch möchte sie keiner missen.

Frenssen ist eine grübelnde, tiefdenkende Natur, er könnte leicht zu einer einseitigen Weltanschauung neigen, doch sein gesunder Humor bewahrt ihn davor. Frenssen hat den echten, wahren Humor, mit dem einen lachenden und dem anderen weinenden Auge. Er liebt seine Gestalten, den engen Kreis, in welchem er sich bewegt, daher wird sein Humor nie beissend, nie spottend. Der Hauptvertreter des Humors ist Thiess Thiessen im „Jörn Uhl," doch auch sonst blickt er durch, wie in der herrlichen Pfannkuchenszene in den „drei Getreuen."

Ein Dichter, der das reiche vielseitige Talent Frenssens und eine so grosse Liebe zu seinem Volk besitzt, kann sich auch an das grosse Ziel: die Wiedergeburt des Volkes — wagen. Frenssen hat reichen und guten Samen gesät, er hat viel Schönes aus den Tiefen der menschlichen Seele an die Oberfläche gebracht.

Педагогическія характеристики.

I.

(Изъ доклада, читан. на собраніи преподавателей VIII кл. гимн. въ апр. 1906 г.)

Несомнѣнно то значеніе, которое придается такъ называемымъ характеристикамъ. Въ работѣ этой ярко можетъ выразиться результатъ занятій не только по педагогикѣ, но и по другимъ предметамъ; здѣсь могутъ опредѣлиться уже болѣе или менѣе ясно педагогическія способности, интересъ и любовь къ педагогическому дѣлу.

Но несомнѣнно также и то, что работой этой страшно тяготятся ученицы 8-го класса. Она представляется имъ тяжелой обузой, которую онѣ должны выполнить по тому лишь, что это такъ требуется.

Сообразно этому и въ отношеніи къ характеристикамъ создается двоякаго рода положенія: 1) каковы должны бы быть характеристики; 2) каковы онѣ бываютъ обыкновенно; въ связи съ этимъ: 1) какъ должно было бы оцѣнивать характеристики и 2) какъ приходится ихъ оцѣнивать.

На первыхъ же урокахъ по педагогикѣ я стремился опредѣлить основныя начала этого предмета, выяснить возможное наше отношеніе къ этимъ началамъ, установить конечную точку стремленій и так. обр. намѣтить планъ и методъ работы вообще по подготовкѣ къ педагогической дѣятельности. Я указывалъ, что педагогика прежде всего искусство, что педагогу для того, чтобы научиться управлять душой ребенка, нужно знать эту душу, познакомиться съ ея законами не въ теоріи только, но глав. обр. въ жизни. Так. обр., и на первый планъ должна быть поставлена жизнь, наблюденія надъ ней. Изучать же душу другого человѣка или, по крайней мѣрѣ, улавливать ея движенія, понимать ихъ, мы можемъ только научившись наблюдать собственныя душевныя движенія. Слѣдовательно, наблюденія должны итти уже вслѣдъ за самонаблюденіемъ.

Самонаблюденіе даетъ намъ возможность яснѣе ознакомиться съ душевными нашими движеніями, открывать законы, управляющіе ими. Отсюда понятно, почему мы можемъ развивать въ себѣ педагогическій тактъ.

Считая, что развитіе самонаблюденія является первой задачей для изучающихъ педагогику, должно обратить на эту сторону особенное вниманіе. Въ этомъ случаѣ имѣетъ большое значеніе чтеніе сочиненій, касающихся или посвященныхъ психологіи. На первыхъ же урокахъ были установлены для каждой изъ ученицъ различныя статьи по психологіи, преимущественно изъ текущихъ педагогическихъ журналовъ (необходимъ на первыхъ порахъ небольшой объемъ). Предположено было установить, что одинъ изъ уроковъ педагогики будетъ отводиться на реферированіе этихъ статей — на воспроизведеніе въ ясной, сжатой формѣ съ выборками лучшихъ мѣстъ. Для того, чтобы облегчитъ работу и дать на первыхъ же порахъ матеріалъ для самонаблюденія, на первыхъ урокахъ болѣе или менѣе детально разбирались законы памяти (отдѣлъ, собственно, относящійся къ курсу VII класса) и параллельно съ этимъ задано для домашней работы сочиненіе: „Мнемоника и возможное ея примѣненіе въ школѣ". Были даны и рекомендованы различныя пособія, включительно съ новѣйшими изслѣдованіями по экспериментальной психологіи, указывалась возможность и нѣкотораго самостоятельнаго отношенія, отчасти продолженія различныхъ опытовъ. Необходимо было сдѣлать будущихъ спеціалистокъ не только воспринимающими, но и участницами въ разработкѣ. Так. обр., былъ указанъ путь для перехода къ болѣе или менѣе уже научному наблюденію. Здѣсь могъ ужъ накопляться и матеріалъ для педагогическаго дневника. Начатый безъ этого педагогическій дневникъ представлялъ бы собой хаотически собранный матеріалъ, не представляющій, въ сущности, особаго интереса. И уже затѣмъ предполагалось приступить къ характеристикамъ, которыя должны были быть двоякаго рода: болѣе общія (изъ наблюденіи въ классѣ надъ различными ученицами) и частныя, детальныя (изъ наблюденій надъ одной выбранной ученицей).

Начерченная работа требовала постепенной все болѣе и болѣе усиливающейся умственной дѣятельности. Нити этой работы были тѣсно другъ съ другомъ связаны; при ослабленіи одной ослабѣвала другая, и узелъ развязывался. Но неподготовленность „спеціалистокъ" къ выполненію подобной работы, занятія по другимъ предметамъ, требовавшія затраты большой силы, заставляли, естественно, ослабѣвать эти нити. И результатъ не могъ соовѣтствовать предположеніямъ.

Что же представляютъ изъ себя поданныя характеристики? На урокахъ прочитывались и разбирались частныя характеристики

(особенно изъ соч. Ельницкаго „Характеристика дѣвочекъ") и общія („Школьные типы" Лесгафта), при чемъ между прочимъ указывались и недочеты этихъ характеристикъ.

Выработались такимъ образомъ нѣкоторыя схемы, а затѣмъ уже, въ большинствѣ случаевъ, подъ угломъ этихъ схемъ разсматривалась наблюдаемая ученица. Впрочемъ, въ нѣкоторыхъ „характеристикахъ" природная наблюдательность, способность къ обобщенію заставляли итти по нѣсколько иной дорогѣ и дать нѣчто болѣе оригинальное.

Отсюда и вытекаетъ моя оцѣнка данныхъ характеристикъ. Считаясь уже не съ первоначальными планами, а съ дѣйствительностью, послѣднія изъ нихъ я отнесъ къ разряду о т л и ч н ы х ъ, первыя же, если исполнены были съ бо́льшей старательностью — къ разряду х о р о ш и х ъ, съ меньшей — у д о в л е т в о р и т е л ь н ы х ъ.

Привожу лучшія характеристики, сдѣланныя ученицами VIII кл. въ 1906 г., при чемъ только вмѣсто дѣйствительныхъ именъ и фамилій ставлю: А. А., Б. Б., В. В, и пр.

I. А. А. — миловидная, очень высокая для своего возраста, двѣнадцатилѣтняя дѣвочка. Она настолько развита физически, что многіе даютъ ей не меньше 15 лѣтъ. Не только во всей ея фигурѣ, но и въ выраженіи большихъ сѣрыхъ глазъ, въ манерѣ выражаться и въ обращеніи съ сверстницами сказывается ея упорное желаніе подражать взрослымъ, что ей отлично и удается. Сознаніе собственной миловидности придастъ извѣстный апломбъ ея манерамъ и грозитъ современно развиться въ сильное кокетство. Она очень любитъ наряжаться, критиковать чужія платья (туалеты) и высмѣивать дурно одѣтыхъ и некрасивыхъ дѣтей. Откуда появилось у нея это несимпатичное качество, составляющее на первый взглядъ всю сущность ея характера — трудно сказать. Ея родители, серьезные и образованные люди, ни въ коемъ случаѣ не могли такъ дурно повліять на нее; и эта, непонятная для нихъ, черта характера А., служитъ для нихъ причиной многихъ огорченій. Есть, впрочемъ, въ разсматриваемой нами дѣвочкѣ и еще нѣсколько непривлекательныхъ чертъ и, какъ главную изъ нихъ, можно назвать ея склонность къ капризу и безпричинному ворчанію на все попадающееся ей на глаза въ дурныя минуты. Желая огорчить свою мать, по какимъ бы то ни было причинамъ не исполнившую одну изъ ея частыхъ просьбъ, она имѣетъ обыкновеніе не ѣсть за столомъ, вознаграждая себя тайкомъ на кухнѣ и заставляя лишь безпокоиться о ея здоровьѣ. Достигнувъ же своей цѣли и взволновавъ свою мать до того, что та соглашается на исполненіе всякихъ просьбъ, она принимаетъ эту жертву съ самымъ спокойнымъ и величественнымъ видомъ, ясно показывающимъ ея глубокое убѣжденіе, что „иначе и быть не могло."

натуру съ неправильно развитыми и дурно направленными способностями. При очень тщательномъ и заботливомъ воспитаніи возможно было бы измѣнить ея характеръ тѣмъ болѣе, что, какъ извѣстно, многія несимпатичныя дѣти выростая обращаются въ вполнѣ порядочныхъ людей. При воспитаніи характера А необходимо дѣйствовать ласковыми, но въ то же время вполнѣ серьезными уговорами и доводами, не переходящими, впрочемъ, въ просьбы, а не приказаніями, озлобляющими и безъ того самолюбивую дѣвочку и заставляющими ее повиноваться исключительно изъ страха передъ наказаніемъ.

II. Б. Б., маленькая девятилѣтняя ученица перваго класса, причисляется къ разряду „обыкновенныхъ," „среднихъ" дѣвочекъ. Ея наружность ничего особеннаго не представляетъ: черты лица, глаза и волосы самые обыкновенные; одѣта она всегда опрятно, причесана гладко. Наблюдателя поражаетъ развѣ лишь то озабоченное, задумчивое выраженіе, которое такъ часто появляется на ея личикѣ и обязательно сопровождается сморщеніемъ лба и прищуриваніемъ глазъ. Она держитъ себя скромно, тихо и какъ-то исчезаетъ среди другихъ. Въ играхъ она участвуетъ, но и тутъ не выдѣляется. Все это вмѣстѣ съ молчаливостью придаетъ ей небольшой оттѣнокъ вялости, можетъ быть, вообще присущей эстонской натурѣ. Она очень сдержанна и застѣнчива; даже свою привязанность выражаетъ робко. Поцѣловать или обнять кого нибудь — она не рѣшается, между тѣмъ какъ многія изъ ея подругъ слишкомъ щедры на это. У нея можно подмѣтить скорѣе недовѣрчивое отношеніе къ окружающему, и только при близкомъ знакомствѣ обыкновенная ея скрытность замѣняется чистосердечною откровенностью. Впрочемъ, ея скрытность состоитъ не въ притворствѣ, а просто въ нежеланіи повѣрять свои мысли всякому встрѣчному. Очень часто, въ случаѣ интересующей ея темы разговора о дѣтскихъ годахъ, сказкахъ и т. п., она способна оживленно разсказывать и видѣнное ею описывать самыми яркими красками.

Одноклассницы характеризуютъ Б. словомъ „добрая", иногда даже „славная", и это ею вполнѣ заслужено. Она не обижаетъ другихъ, помогаетъ болѣе слабымъ, отзывается обо всѣхъ скорѣе хорошо, чѣмъ дурно, и старается у всякой соученицы отыскать какую нибудь хорошую черту. Чувство справедливости у нея развито: она искренно возмущалась обидой, нанесенной ея однокласснице другой ученицей, и хотя она никогда не жалуется на преподавательницъ, но однажды замѣтила, что одна изъ нихъ несправедливо оцѣнила работы, а именно, одной ученицѣ за 20 ошибокъ поставила 3, — а другой за гораздо меньшее количество ошибокъ — колъ. Благодаря домашнему воспитанію она очень часто посѣщаетъ

церковь и по дѣтски религіозна. — Безъ сомнѣнія, большое вліяніе на маленькую Б. оказало чтеніе книгъ, которыхъ у ея отца цѣлая библіотека. Она начала читать ихъ очень рано, лѣтъ шести. Главной побудительной причиной выучиться чтенію было для нея именно желаніе самой почитать тѣ книжки, которыя прочитывалъ ей иногда отецъ. Книги написаны на ея родномъ языкѣ и по содержанію преимущественно сентиментально-романтичныя, но за то „интересныя." Б. читала ихъ съ увлеченіемъ и нерѣдко проливала слезы надъ судьбою обиженныхъ героевъ. Это же чтеніе развило въ ней мечтательность. Такъ, она разъ призналась, что когда читала про горькую судьбу своего порабощеннаго пришельцами народа, у нея возникло желаніе отомстить его врагамъ. Одно время, ея завѣтною мечтой было — сдѣлаться поэтессой, и разъ она даже попробовала писать стихи, но ничего не вышло. Всѣ ея стремленія покамѣстъ еще крайне смутны, мечты простираются только на настоящее, а будущее для нея почти не существуетъ.

Къ своимъ роднымъ Б. очень привязана, но особенно нѣжныя чувства питаетъ она къ отцу, который какъ-то выше стоитъ всего мелкаго, матеріальнаго и поэтому представляется въ ея глазахъ болѣе идеальнымъ. Сами родители горячо любятъ дѣтей, хотя никогда не балуютъ; напротивъ, дѣти наказываются за малѣйшій проступокъ. Не располагая обширными средствами, они всячески заботятся о дѣтяхъ и, можно сказать, всю жизнь свою посвящаютъ имъ. Вообще вліяніе семьи можно считать благотворнымъ.

Какъ ученица — Б. хорошая. Учится она прилежно и особенно любитъ французскій языкъ и ариѳметику, между тѣмъ какъ именно эти два предмета считаются болѣе трудными. Камнемъ преткновенія для нея служитъ только русскій языкъ, который ей трудно изучать вмѣстѣ съ природными русскими дѣтьми. По всей вѣроятности, чтеніе по-русски облегчитъ ей трудъ усвоенія. — На урокахъ Б. сидитъ смирно, но не отличается вниманіемъ. Она рѣшаетъ задачу, совершенно не слушая того, что говорится у доски, и очень часто или пишетъ или читаетъ что нибудь. Въ подобныхъ случаяхъ урокъ ей кажется неинтереснымъ, и она, повидимому, стремится къ возможно большей самостоятельности. Отвѣты ея не обнаруживаютъ особенной находчивости, но за то они обдуманны, точны и опредѣленны. По своему характеру Б. уже способна къ продолжительной работѣ и своимъ прилежаніемъ можетъ достигнуть блестящихъ результатовъ. Къ тому же у нея способности хорошія и память тоже удовлетворительная. Ей достаточно прочесть статью раза два, и она въ состояніи передавать ея содержаніе. Она не честолюбива; объ отмѣткахъ говоритъ мало и неохотно. Ее, конечно, радуютъ пятерки и четверки, равно какъ и огорчаютъ двойки, но она никогда не хвастается ими и не скры-

ваетъ худыхъ. Изъ всѣхъ ученицъ въ классѣ ей нравятся двѣ, самыя прилежныя и умныя. Она съ ними не старается подружиться, но считаетъ ихъ примѣрными. Въ случаѣ незнанія она упрекаетъ только себя, а не учительницу. Уроки приготовляетъ дома аккуратно и на перемѣнахъ почти никогда не учится. На досугѣ вышиваетъ, такъ какъ мать желаетъ пріучить ее къ работѣ.

Такимъ образомъ, въ маленькой Б. заложено не мало добрыхъ началъ, но ихъ недостаточно, чтобы изъ нея вышелъ человѣкъ способный отстоять въ борьбѣ съ жизнью, провести въ нее свои завѣтныя идеи, способный что-нибудь на свѣтѣ сдѣлать. Для этого нужна твердая воля, увѣренность въ своихъ силахъ, большое самосознаніе и запасъ энергіи. Указывая на высшія задачи жизни, школа должна воспитывать въ этой молодой душѣ, именно, эти свойства, она не должна ее подавлять, а, давая ей больше самостоятельности, подготовлять ее ко всѣмъ жизненнымъ невзгодамъ.

Ш. В. В. Высокая бѣлокурая дѣвочка лѣтъ 11. Она родилась и выросла въ Юрьевѣ. Ея отецъ выросъ въ бѣдной семьѣ и испыталъ на себѣ всю тяжесть зависимости отъ другихъ людей. Его мечта была сдѣлаться самостоятельнымъ и имѣть собственный домикъ въ городѣ. Чтобы осуществить эту мечту, онъ копилъ деньги и боялся всякаго расхода. Жена его всякими мелкими работами старалась увеличить заработки мужа. Послѣ долгихъ лѣтъ труда и лишеній, они накопили себѣ денегъ, такъ что дѣйствительно могутъ купить домикъ. У нихъ трое дѣтей: старшая дочь В. и два сына. Хотя родители и любили своихъ дѣтей, но они были такъ поглощены работой, что очень мало могли заниматься ими. Ихъ воспитаніе ограничивалось требованіемъ отъ дѣтей полнаго повиновенія. Два года тому назадъ В. поступила въ гимназію; отецъ самъ приготовилъ ее, но его знанія не были обширными, и онъ не могъ расширить умственный кругозоръ своей дочери. Условія, въ которыхъ выросла В., сильно вліяли на развитіе ея характера. Она такъ серьезна и тиха, что кажется старше своихъ однолѣтокъ. На ея безцвѣтномъ, блѣдномъ лицѣ рѣдко увидишь улыбку, въ веселыхъ и шумныхъ играхъ своихъ подругъ она не принимаетъ участія; она говоритъ, что отъ этихъ игръ у нея болитъ голова. В. любитъ тихія, спокойныя игры, гдѣ не требуется физической ловкости. Особенно она любитъ играть въ куклы, и при этомъ она распѣваетъ довольно пріятнымъ голосомъ народныя пѣсни. Музыку она вообще очень любитъ; если въ гимназіи играютъ на рояли, она съ удовольствіемъ слушаетъ. Въ классѣ она держится особнякомъ; къ новымъ лицамъ привыкаетъ очень не скоро. Если чужіе говорятъ съ ней,

то она на всѣ вопросы отвѣчаетъ неохотно, видимо, только для того, чтобы скорѣе отвязаться Но стоитъ ей только ознакомиться съ человѣкомъ, сойтись съ нимъ, и она его полюбитъ. Своихъ подругъ она выбираетъ изъ равныхъ себѣ. Она болѣе дружна съ ученицей П., которая, какъ и В., осталась на второй годъ въ томъ-же классѣ. Но больше всѣхъ она любитъ болѣзненную С. Она сама не знаетъ, отчего любить С. Можетъ быть, изъ сожалѣнія; можетъ быть, она въ С. видитъ существо чуждаго ей міра, которой имѣетъ для этой забитой дѣвочки такъ много прелести. Однако она своей подругѣ не довѣряется. Ея скрытность слѣдствіе однообразнаго, тяжелаго дѣтства. Она живетъ своей особой жизнью. Только рѣдко удается заглянуть въ ея душу. Жизнь не сдѣлала ее суровой: она воспріимчива къ ласкѣ и за нее платитъ привязанностью. Но эта привязанность не выражается, какъ у ея подругъ, нѣжными словами и поцѣлуями; ея глаза только загораются какимъ то спокойнымъ, пріятнымъ огнемъ.

В. охотно читаетъ книжки, и особенно она любитъ сказки, она ихъ перечитываетъ по нѣскольку разъ. Однако она читала очень мало, дома у нея книгъ нѣтъ, а у подругъ она стѣсняется просить. Вообще она очень боязлива, она никогда не заговоритъ первая съ ученицами. В. боится не только людей, но и всего окружающаго. Она любитъ деревню, но не хотѣла бы тамъ жить, говоря, что ей страшно.

В. — добра: никогда не откажетъ въ исполненіи какой нибудь просьбы, если будетъ только малѣйшая возможность исполнить ее. Обстановка, въ которой она живетъ, очень бѣдна, мѣста мало, но когда зимою маленькіе голуби мерзли на дворѣ, она принесла ихъ къ себѣ и кормила. Хотя они теперь и выросли, В. ихъ всегда впускаетъ и кормитъ. Она гдѣ-то подобрала кошку и выростила ее. Своихъ животныхъ она очень любитъ. Многія дѣти любятъ животныхъ, но не рѣдко оставляютъ ихъ безъ пищи; В. никогда не дѣлаетъ этого. — За своими братьями она ухаживаетъ, и со старшимъ она даже занимается. Всѣ свои знанія она сообщаетъ ему, и, повидимому, довольно его успѣхами. Самостоятельности у нея нѣтъ: она все дѣлаетъ, что приказываютъ, никогда не спрашивая себя, хорошо ли поступаетъ, исполняя требованія другихъ. Она съ ранняго дѣтства привыкла повиноваться, а не разсуждать. Благодаря этому она очень неувѣрена въ себя; особенно это замѣтно въ гимназіи, когда она отвѣчаетъ урокъ.

Въ классѣ она сидитъ тихо, руку поднимаетъ очень рѣдко. В. никогда не выскакиваетъ, если и очень хочется отвѣчать. Съ перваго взгляда она кажется тупой, но за нею слѣдуетъ только понаблюдать на урокахъ ариѳметики, и это мнѣніе измѣняется. Она отвѣ-

чаетъ медленно, обдумывая отвѣтъ, но всегда почти вѣрно. Ариѳметику она любитъ больше другихъ предметовъ. Такъ какъ у нея память слабо развита, то ей очень трудно дается Законъ Божій, особенно катехизисъ, гдѣ многія мѣста приходится заучивать наизусть.

В. второй годъ въ старшемъ приготовительномъ классѣ; ее задержалъ русскій языкъ. Въ русскомъ языкѣ она и теперь слаба, и никогда больше тройки не получаетъ. Дома она слышитъ одинъ эстонскій языкъ, а въ классѣ говоритъ слишкомъ мало, такъ что ея запасъ словъ не можетъ увеличиваться. Уроки она готовитъ одна, никто ей не помогаетъ, даже не спрашиваютъ, приготовила ли она ихъ. Она готовится къ урокамъ очень добросовѣстно, но такъ какъ никто ей не можетъ указать ошибокъ, она часто ставитъ невѣрныя ударенія въ полной увѣренности, что читаетъ правильно.

Ея книжки очень чисты и опрятны. Квартира ея родителей очень мала (состоитъ изъ большой кухни и одной комнаты), но мать В. содержитъ ее въ опрятности и требуетъ отъ дѣтей того же. Дѣвочка хотя и бѣдно, но всегда чисто одѣта.

Мечта В сдѣлаться учительницей; она говоритъ, что всегда будетъ справедливой. Когда ее оставили на второй годъ въ приготовительномъ классѣ, ей было очень досадно и больно. Первое время въ силу ея застѣнчивости ей было очень трудно быть въ гимназіи, но и теперь она говоритъ, что дома чувствуетъ себя лучше.

Въ общемъ, весь духовный складъ дѣвочка бѣденъ, и можно съ увѣренностью сказать, что если условія ея жизни не измѣнятся, то развитіе умственной жизни будетъ сильно заторможено.

II.

(Изъ доклада, читан. въ засѣд. педаг. совѣта въ апрѣлѣ 1907 г.)

Во 2-й годъ своихъ занятій въ VIII кл. я обратилъ особенное вниманіе на собираніе предварительнаго матеріала для характеристикъ, т.-е. на веденіе такъ называемаго педагогическаго дневника. Въ первомъ полугодіи ученицы VIII класса должны были начать веденіе этого дневника, при чемъ имъ были указаны способы веденія, тѣ стороны, на которыя онѣ должны были бы обратить особенное вниманіе. Ученицамъ было выяснено, что безъ подробнаго дневника, безъ детальнаго и тщательнаго выполненія заданной работы потеряетъ смыслъ въ педагогическомъ отношеніи составленіе характеристики.

Передъ Рождествомъ дневники были поданы мнѣ. Это былъ очень жиденькій матеріалъ. Какъ отнеслись ученицы къ

работѣ, показываютъ наглядно уже предисловія нѣкоторыхъ, гдѣ дневникъ признается не только лишней, скучной, но даже ненавистной работой. Немудренно, что и самое собираніе жиденькаго матеріала велось иногда не такъ, какъ слѣдуетъ. Ученица VШ кл. послѣ нѣкотораго колебанія выбирала себѣ какую-либо ученицу младшаго класса, постепенно съ ней ознакамливалась и ознакомливаясь распрашивала. И вотъ эти-то разспросы иногда являлись матеріаломъ для будущаго дневника.

Дошло даже до того, что малыши начали чувствовать, что не ради нихъ самихъ ищутъ съ ними сближенія VШ-классницы. Между ними распространился также слухъ о какихъ-то „характеристикахъ", матеріаломъ которыхъ служатъ онѣ, и немудрено, что нѣкоторыя изъ маленькихъ ученицъ начали сторониться VШ-классницъ, другія же давали имъ о себѣ, въ сущности, очень сомнительныя свѣдѣнія.

Мнѣ пришлось снова указывать, что собранный так. обр. матеріалъ негоденъ для составленія правильныхъ характеристикъ, что необходимо измѣнить методъ выспрашиванія на методъ наблюденія. Но мои указанія не находили себѣ отклика по причинѣ полнаго отсутствія у ученицъ „педагогическаго" класса интереса къ педагогическому дѣлу. Я не получилъ ни одного дневника, который былъ бы веденъ съ необходимой тщательностью, въ которомъ было бы собрано много данныхъ и провѣрены бы эти данныя посредствомъ указанныхъ мною пріемовъ.

Въ этомъ году, кромѣ указанныхъ выше работъ Ельницкаго и Лесгафта, разбиралось въ нѣкоторыхъ частяхъ и изслѣдованіе г. Лазурскаго („Очеркъ науки о характерахъ").

III.

За послѣднее время у насъ начинаетъ развиваться такъ называемая экспериментальная психологія. Если раньше психологія ограничивалась наблюденіемъ, то теперь не удовлетворяются этимъ: прибѣгаютъ къ разнообразнымъ опытамъ и стремятся обставить эти опыты такими условіями, которыя сдѣлали бы выводы наиболѣе точными. Выводы, сдѣланные путемъ наблюденія, могутъ так. обр. являться уже не такими голословными, съ одной стороны, съ другой — нѣкоторыя наблюденія могутъ быть признаны невѣрными; въ самыхъ выводахъ, полученныхъ путемъ опыта, является большая или меньшая точность, что дѣлаетъ и основы психологіи болѣе твердыми, и психологія приближается къ наукамъ естественнымъ. Взять для примѣра вопросъ о памяти. Устанавливается

прежде всего нѣсколько видовъ памяти: память зрительная, слуховая, моторная. Для провѣрки силы различныхъ родовъ памяти производятъ такіе, напр., опыты: диктуется въ различныхъ классахъ въ опредѣленный часъ рядъ несвязанныхъ между собою словъ, или показывается рядъ различныхъ предметовъ, затѣмъ учащіеся воспроизводятъ слышанное или видѣнное. Работы просматриваются, вырабатывается статистическая таблица ошибокъ и вѣрно-воспроизведеннаго. Подобные же опыты производятся въ цѣломъ рядѣ учебныхъ заведеній; чѣмъ больше число подвергавшихся подобнымъ опытамъ, тѣмъ большую точность получаютъ выводы. Кульминіонной точкой своей экспериментальная психологія считаетъ то положеніе, когда психическія явленія могутъ быть вычислены, измѣрены и даже, какъ то ни странно, взвѣшены. Еще вопросъ, конечно, возможно ли достигнуть подобнаго положенія, подобнаго сближенія явленій міра психики съ міромъ физическимъ, но попытки къ этому дѣлаются. Для этого же служатъ и нѣкоторые изобрѣтенные приборы, напр.: хроноскопъ (измѣряющій скорость психическихъ процессовъ), тахистоскопъ (скорость воспріятій и анализъ зрительныхъ впечатлѣній), аппараты для изученій памяти и пр.

Въ связи съ новымъ теченіемъ въ психологіи, выдѣляется и особая „наука“ — педологія, наука о дѣтяхъ, представляющая, въ сущности, комплексъ точныхъ свѣдѣній, добытыхъ различными науками. Педологія и педагогика, такимъ образомъ, теперь могутъ ужъ быть разграничены. Педологъ можетъ быть и не педагогомъ, а только научнымъ изслѣдователемъ: объектъ его изслѣдованій ребенокъ; педагогъ же непремѣнно долженъ быть знакомъ съ изслѣдованіями педолога, но для него ребенокъ матеріалъ не для изслѣдованія, а для наблюденія и для созидающей работы.

Несомнѣнно, что педологія въ будущемъ дастъ болѣе точные результаты, чѣмъ то обнаруживается теперь. Для производства опытовъ экспериментальной психологіи требуется созданіе массы условій, требованій, которыя иной разъ преступаютъ современныя изслѣдованія. Педологія пока даетъ слишкомъ мало матеріала для практической педагогической дѣятельности.

Знакомя учениць съ пріемами и главнѣйшими выводами экспериментальной психологіи, я указывалъ имъ на возможность примѣненія нѣкоторыхъ простѣйшихъ опытовъ, но все же главное ихъ вниманіе обращалъ на наблюденіе. Сущность ихъ задачи при веденіи дневниковъ было накопленіе фактовъ путемъ наблюденій, фактовъ иногда самаго мелочнаго характера. Это должны были быть своего рода моментальныя фотографіи.

Работа, безспорно, кропотливая, требующая много затраты вни-

манія, и силъ послѣдняго, работа, къ которой не привыкли еще ученицы — „спеціалистки“ и къ которой сразу трудно привыкнуть. Немудрено поэтому, что у многихъ изъ нихъ процессъ работы надъ дневникомъ какъ то незамѣтно переходилъ къ процессу составленія характеристикъ, т. е. къ извѣстнаго рода обобщеніямъ. Какъ-то сразу приходили разнообразныя обобщенія, сразу создавались отдѣльныя черты характеризуемой личности тѣмъ болѣе, что къ подобной работѣ пріучали ранѣе составляемыя ими литературныя характеристики.

Н. Грунскій.

Отчетъ о педологическихъ курсахъ 1907 года въ Петербургѣ.

Открытіе курсовъ состоялось 20-го іюля, въ 12 часовъ дня. Передъ открытіемъ былъ отслуженъ молебенъ. На немъ присутствовали всѣ слушатели и руководители курсовъ, а также Министръ Народнаго Просвѣщенія П. М. фонъ Кауфманъ и попечитель Рижскаго учебнаго округа Д. М. Лёвшинъ. Прибыло на курсы 206 человѣкъ (115 мужчинъ и 91 женщина); изъ нихъ было учителей среднихъ учебныхъ заведеній 103 человѣка и низшихъ школъ 89 человѣкъ. Большинство учителей среднихъ учебныхъ заведеній было командировано Рижскимъ учебнымъ округомъ, а именно: 48 человѣкъ. Занятія на курсахъ продолжались съ 20-го іюля по 18-ое августа, т. е. всего, кромѣ праздниковъ, 25 дней. За это время было прочитано 92 лекціи, посвящено практическимъ занятіямъ по экспериментальной психологіи и физіологіи болѣе ста часовъ, организовано 5 экскурсій и устроено 8 бесѣдъ, занявшихъ 12 вечеровъ. Занятія въ теченіе дня распредѣлялись слѣдующимъ образомъ: отъ 9 до 11 утра и отъ 6 до 8 вечера происходили практическія занятія, по группамъ; отъ 11 до 1 часа и отъ 2 до 4-5, а иногда и до 6 часовъ читались лекціи; время отъ 8 до 10-11 вечера посвящалось на бесѣды; въ праздники и вечера наканунѣ праздниковъ занятій не было, а это время употреблялось на экскурсіи; время отъ 1 до 2 и отъ 5 до 6 оставалось свободнымъ для завтрака и обѣда.

Лекціи читались по цѣлому ряду предметовъ. А. П. Нечаевъ прочиталъ курсъ педагогической психологіи въ теченіе 18 часовъ. Въ этомъ курсѣ лекторъ, выяснивъ основныя задачи экспериментальной педагогики, подробно остановился на процессахъ воспріятія и ихъ анализѣ, въ связи съ вопросомъ о наглядномъ обученіи и пониманіи, затѣмъ посвятилъ нѣсколько лекцій вопросамъ о воспитаніи памяти и вниманія и изложенію методовъ изслѣдованія умственнаго утомленія. Всѣ лекціи по педагогической психологіи сопровождались демонстраціей таблицъ и діаграммъ при помощи волшебнаго фонаря, показываніемъ приборовъ и производствомъ психологическихъ опытовъ.

Курсъ экспериментальной психологіи былъ прочитанъ А. Ф. Лазурскимъ. Въ немъ лекторъ болѣе подробно останавливался на тѣхъ отдѣлахъ, которые не были подробно разработаны въ курсѣ педагогической психологіи. Этотъ курсъ также сопровождался демонстраціей психологическихъ аппаратовъ и производствомъ примѣрныхъ опытовъ. Для прочтенія этого курса потребовалось 13 часовъ.

Въ курсѣ психофизіологіи органовъ чувствъ А. А. Крогіусъ въ строго научной и сжатой формѣ изложилъ современное ученіе объ ощущеніяхъ разныхъ органовъ чувствъ. Этотъ курсъ занялъ 6 часовъ.

Курсъ патологической педагогики читалъ докторъ А. С. Грибоѣдовъ въ теченіе 10 часовъ. Въ этомъ курсѣ онъ подробно описалъ разные виды душевныхъ заболѣваній, особенно дѣтскаго возраста и указалъ на средства лѣченія и воспитанія отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей. Курсъ анатоміи былъ прочитанъ въ теченіе 10 часовъ В. Я. Рубашкинымъ. Не имѣя возможности въ такой короткій срокъ изложить весь курсъ анатоміи, лекторъ ограничился объясненіемъ діапозитивовъ, моделей и препаратовъ.

Курсъ физіологіи нервной системы, прочитанный В. Ю. Чаговцемъ въ теченіе 13 часовъ, былъ посвященъ главнымъ образомъ изложенію методовъ, при помощи которыхъ добыты свѣдѣнія о функціяхъ нервной системы. Онъ постоянно сопровождался показываніемъ діаграммъ, аппаратовъ и опытами надъ лягушками, собаками и голубями. Кромѣ того, В. Ю. Чаговцемъ были прочитаны двѣ дополнительныя лекціи по физіологіи пищеваренія съ демонстраціей выдѣленія у собакъ слюны изъ желудочнаго сока.

Лекціи Н. П. Гундобина по школьной гигіенѣ (6 часовъ) были посвящены изложенію основныхъ требованій школьной гигіены и обозрѣнію воспитательныхъ средствъ съ точки зрѣнія физическаго развитія ребенка. Курсъ исправленія недостатковъ дѣтской рѣчи былъ прочитанъ въ теченіе 7 часовъ Д. В. Фельдбергомъ, который, выяснивъ слушателямъ громадное вліяніе заиканія на все духовное развитіе ребенка, подробно познакомилъ ихъ съ устройствомъ голосовыхъ аппаратовъ человѣка, болѣзнями носа и горла и средствами лѣченія заиканія и косноязычія.

Кромѣ этихъ лекцій, были прочитаны три лекціи М. С. Морозовымъ о дѣтскихъ играхъ и одна лекція Г. А. Фальборгомъ — по школовѣдѣнію.

Для практическихъ занятій по экспериментальной психологіи, всѣ слушатели были раздѣлены на 8 группъ. Четыре группы занимались по утрамъ, съ 9 до 11 часовъ, и четыре — вечеромъ, съ 6 до 8 часовъ. Практическими занятіями руководили А. П. Нечаевъ, А. Ф. Лазурскій и Н. Е. Румянцевъ. Въ теченіе занятій для каждой группы слушателей были подробно продемонстрированы аппараты и

таблицы для изученія ощущеній, воспріятія и вниманія, памяти, для измѣренія душевныхъ процессовъ, умственнаго утомленія, движеній и т. д. Занятія состояли не только въ показаніи аппаратовъ и объясненіи методовъ, но и въ производствѣ примѣрныхъ опытовъ, въ которыхъ принимали участіе сами слушатели.

Кромѣ того, было устроено для слушателей нѣсколько экскурсій: въ Ботаническій садъ, Тенишевское училище, въ Анатомическій музей Военно-медицинской академіи, въ пріютъ для идіотовъ и эпилептиковъ, въ ясли и школы Общества борьбы съ жилищной нуждою. Помимо того, были устроены прогулки въ Петергофъ и на Иматру. Экскурсія въ Анатомическій музей Военно-медицинской академіи состоялась подъ руководствомъ В. Я. Рубашкина, дававшаго объясненія въ отдѣлахъ музея.

На экскурсію въ пріютъ для идіотовъ и эпилептиковъ потребовался цѣлый день (7 августа), такъ какъ пріютъ по случаю лѣтняго времени находился на дачѣ въ разстояніи двухъ часовъ ѣзды отъ Петербурга, на станціи Райвола Финляндской желѣзной дороги. На станціи Райвола для осмотра пріюта собралось болѣе 100 слушателей. Эта экскурсія была соединена съ большими трудностями въ виду того, что пріютъ находится въ 4-хъ верстахъ отъ станціи, и дорога къ нему была до такой степени испорчена дождями, что по ней не рѣшались ѣхать извощики. Въ пріютѣ содержится болѣе 300 несчастныхъ дѣтей (идіотовъ и эпилептиковъ). Докторъ А. С. Грибоѣдовъ, руководившій осмотромъ, познакомилъ слушателей со всѣми помѣщеніями пріюта и въ теченіе 2-хъ часовъ демонстрировалъ разные типы душевно-больныхъ дѣтей (эпилептиковъ, идіотовъ, отсталыхъ), подробно излагая исторію болѣзни каждаго ребенка. Очень внимательно отнеслась къ слушателямъ начальница пріюта, взявшая на себѣ трудъ устроить для нихъ завтракъ.

Экскурсія для осмотра ясель и школы О-ва борьбы съ жилищной нуждою состоялась 16 августа подъ руководствомъ Н. П. Гундобина, обратившаго вниманіе слушателей на образцовое устройство школы. При осмотрѣ этой школы обращено было вниманіе на полезное нововведеніе: ученики и ученицы ежедневно при входѣ въ школу берутъ души.

Для обмѣна мнѣній по педагогическимъ вопросамъ устраивались бесѣды. Всего бесѣдъ было устроено 8 въ теченіе 12 вечеровъ: три вечера были посвящены вопросу о преподаваніи психологіи; одинъ — о преподаваніи педагогики; одинъ вечеръ былъ посвященъ бесѣдѣ объ индивидуализаціи воспитанія и преподаванія; по одной бесѣдѣ было посвящено вопросамъ о школьной дисциплинѣ, о воспитаніи отсталыхъ дѣтей, о Лигѣ Образованія, о желательныхъ улучшеніяхъ въ организаціи будущихъ педологическихъ курсовъ и три бесѣды объ единой школѣ. Собранія происходили подъ руковод-

ствомъ А. П. Нечаева. Г. А Фальборгъ на одной изъ бесѣдъ сдѣлалъ докладъ: „о задачахъ и организаціи единой школы", въ которомъ подробно разсказалъ о борьбѣ за принципы единой школы въ Западной Европѣ и Америкѣ, объ ихъ организаціи и о проектѣ единой школы, выработанномъ спеціальной комиссіей при Лигѣ Образованія. Сообщеніе Г. А. Фальборга было выслушано собраніемъ съ большимъ интересомъ и вызвало оживленный обмѣнъ мнѣній. Собраніе вполнѣ согласилось съ докладчикомъ, что общеобразовательная школа должна быть школой единой. Необходимо создать такую среднюю школу, чтобы въ нее могли переходить всѣ, окончившіе курсъ въ начальной школѣ, при чемъ такая школа должна удовлетворять тремъ условіямъ, а именно: быть общедоступной, безсословной и основываться на психологическихъ началахъ. При организаціи единой школы необходимо рѣшить вопросъ, какая школа должна быть приспособлена къ другой: начальная къ средней или наоборотъ? Всѣ ораторы, высказавшіеся по этому вопросу, соглашались съ докладчикомъ, что въ основу единой школы должна быть положена начальная школа, средняя же должна быть надстроена надъ нею. Вопросу о преподаваніи психологіи были посвящены три вечера. Открывая первую бесѣду, А. П. Нечаевъ предложилъ гг. преподавателямъ высказаться о тѣхъ затрудненіяхъ, которыя они испытывали при преподаваніи психологіи, какъ новаго, недавно еще введеннаго предмета. Всѣ преподаватели, говорившіе по этому вопросу, утверждали, что психологія вызываетъ въ ученикахъ большой интересъ, удовлетворяя ихъ потребности къ самопознанію. Тѣмъ не менѣе, по ихъ словомъ, преподаваніе психологіи встрѣчаетъ большія трудности. Преподаватели сознавали, что, не имѣя спеціальной подготовки, они не могутъ поставить преподаваніе научно и, кромѣ того, въ то же время сдѣлать предметъ вполнѣ доступнымъ ученикамъ, такъ какъ не разработаны методы преподаванія, нѣтъ установившагося плана и нѣтъ учебниковъ.

30-го іюля, по желанію слушателей, состоялась бесѣда о Лигѣ Образованія. Собраніе открылось рѣчью А. П. Нечаева, который сказалъ, что созданіе единой школы возможно лишь путемъ коллективной общественной работы, въ которой принимали бы участіе сами педагоги. Необходимо, однако, чтобы иниціативу въ этомъ дѣлѣ, въ дѣлѣ проведенія въ жизнь принциповъ единой школы, взялъ на себя какой-нибудь центральный органъ, какое-либо общество, пользующееся общественнымъ довѣріемъ. Такимъ органомъ можетъ быть „Лига Образованія". Затѣмъ былъ сдѣланъ докладъ А. А. Александровымъ, членомъ Правленія „Лиги", объ организаціи „Лиги Образованія". Это общество имѣетъ своею цѣлью содѣйствіе постановкѣ образованія въ Россіи: высшаго, средняго, низшаго и внѣ

школьнаго. Общество занимается не только теоретической разработкой вопросовъ образованія, но и основаніемъ различныхъ учрежденій, соотвѣтствующихъ его цѣлямъ. Слушатели интересовались, между прочимъ, тѣмъ, что сдѣлано уже этимъ обществомъ въ настоящее время. На этотъ вопросъ подробно отвѣтилъ Г. А. Фальборгъ, предсѣдатель Правленія „Лиги Образованія". По его словамъ, сдѣлано уже немало. „Лига" объединила цѣлый рядъ просвѣтительныхъ обществъ; при Правленіи въ С.-Петербургѣ устроено нѣсколько комиссій, напр.: по организаціи педагогической академіи, по созыву всероссійскаго съѣзда дѣятелей по народному образованію, по собиранію матеріаловъ для введенія всеобщаго обученія въ Россіи, по вопросамъ о выработкѣ школьнаго законодательства, плана единой школы, объ отношеніи семьи къ школѣ и нѣкоторыя другія. Нѣкоторыя изъ комиссій почти закончили уже свои работы.

Бесѣда о преподаваніи педагогики состоялась 1 августа. Она открылась сообщеніемъ курсиста Ельницкаго, преподавателя Омскаго кадетскаго корпуса и извѣстнаго автора руководствъ по педагогики, — „о преподаваніи педагогики". Въ своемъ рефератѣ г. Ельницкій, изложивъ исторію своей педагогической дѣятельности, разсказалъ, какъ было поставлено имъ дѣло преподаванія въ Омской женской гимназіи, какихъ онъ достигалъ результатовъ и какой глубокій интересъ къ вопросамъ воспитанія вызывало его преподаваніе въ учащихся.

Бесѣда о воспитаніи отсталыхъ дѣтей состоялась подъ руководствомъ А. С. Грибоѣдова.

Открывая собраніе, А. С. Грибоѣдовъ предложилъ слушателямъ высказаться по поводу тѣхъ случаевъ изъ ихъ практики, когда имъ приходилось имѣть дѣло съ отсталыми или ненормальными дѣтьми. Нѣкоторые слушатели разсказали о дѣтяхъ, надѣленныхъ явно выраженными признаками отсталости и ненормальности: меланхолическимъ настроеніемъ, громадной разсѣянностью; при этомъ было указано, что нѣкоторыя изъ этихъ дѣтей покончили самоубійствомъ. А. С. Грибоѣдовъ счелъ эти случаи психозами и дѣтей ярко выраженными дегенератами. Такіе дѣти должны быть поставлены въ условія постояннаго врачебнаго надзора, хотя бы они, кромѣ нѣкоторыхъ странностей, ничѣмъ себя не проявляли.

Бесѣда о школьной дисциплинѣ состоялась 13-го августа. А. П. Нечаевъ высказался о желательности обмѣна мнѣній по слѣдующимъ вопросамъ: что такое дисциплина? нужна ли она? если нужна, то какими средствами ее укрѣплять? Многіе преподаватели находили, что дисциплина должна быть приспособлена къ возрасту учениковъ но она не должна быть мелочной, формальной и бездушной. Основными силами при проведеніи дисциплины слѣдуетъ признать любовь учителей и воспитателей къ дѣлу, ихъ педагогическую подготовку и

знаніе учениковъ, ихъ потребностей и нуждъ. Дисциплина должна быть мягкой и справедливой. Поступки ученика должны быть разсматриваемы съ точки зрѣнія его индивидуальности. Старая дисциплина, основанная на принужденіи, должна быть признана нецѣлесообразной. Нужно подыскать другія основы для дисциплины; онѣ должны вытекать изъ началъ, указанныхъ Пироговымъ, Ушинскимъ, Толстымъ и др. Для осуществленія въ жизни правильно поставленной дисциплины надо измѣнить условія труда преподавателей; улучшить ихъ содержаніе, уменьшить число учениковъ въ классахъ, дать учителю спеціальную педагогическую подготовку. Тогда учитель сумѣетъ заинтересовать учениковъ и пріобрѣсти въ ихъ глазахъ необходимый авторитетъ. Большинство ораторовъ высказывалось въ томъ смыслѣ, что дисциплина, основанная на примѣненіи взысканій, развращаетъ учениковъ. Для развитія чувства долга нужна не дисциплина, а руководство дѣтей.

Бесѣда объ индивидуализаціи преподаванія состоялась 9-го августа. А. Ф. Лазурскій сдѣлалъ докладъ: „Составленіе характеристикъ учащихся", послужившій исходнымъ пунктомъ для бесѣды. Въ бесѣдѣ принимали участіе многіе преподаватели и преподавательницы, которые высказывались въ томъ смыслѣ, что индивидуализировать воспитаніе и преподаваніе нелегко. Прежде всего необходимы хорошо подготовленные преподаватели, умѣющіе изучать дѣтей и знающіе законы ихъ духовнаго развитія. Необходимо также и институтъ классныхъ наставниковъ поставить болѣе раціонально. Польза составленныхъ научно и по извѣстному плану характеристикъ несомнѣнна. Это, однако, удобно дѣлать въ закрытыхъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ дѣти проводятъ цѣлый день, а не въ гимназіяхъ, куда они являются на нѣсколько часовъ, и гдѣ самъ преподаватель завалень работой. Кромѣ того, проводить требованія индивидуальнаго воспитанія почти невозможно при множествѣ учащихся въ классѣ и при необходимости выполнить установленныя программы.

17-го августа, наканунѣ закрытія курсовъ, состоялось общее собраніе лекторовъ и слушателей для обсужденія недостатковъ, обнаруживающихся на курсахъ, и желательныхъ улучшеній ихъ организаціи на будущее время. Открылъ собраніе Г. А. Фальборгъ. Многіе преподаватели находили, что курсы поставлены правильно: они даютъ много новыхъ знаній, открываютъ для учителей новые горизонты, обнаруживаютъ рядъ существенныхъ недостатковъ современной школы и намѣчаютъ пути для ея коренной реформы. Подобнаго рода курсы такъ важны для учителей, что если говорить о ихъ недостаткахъ, то это значитъ настаивать на необходимости ихъ расширенія. Знанія, сообщаемыя на курсахъ, такъ необходимы и важны для учителя, что желательно ихъ основательное усвоеніе. Для этого

курсы должны продолжаться въ теченіе всего лѣта, можетъ быть — даже нѣсколько лѣтъ; тогда на нихъ могли бы читаться всѣ тѣ предметы, которые будутъ преподаваться въ Педагогической академіи. Многіе говорили также и о томъ, что курсы мало того, что удовлетворили слушателей, они прямо таки поразили ихъ, они произвели такое сильное впечатлѣніе, какого никто не ожидалъ, и вызвали громадный подъемъ настроенія. Желательно развитіе такихъ курсовъ. Слѣдующей стадіей въ ихъ развитіи должно быть устройство подобныхъ курсовъ на мѣстахъ, въ провинціи. Желательно также и устройство цѣлаго ряда педологическихъ обществъ. Многіе изъ слушателей говорили также и о недостаткахъ курсовъ. Самымъ главнымъ изъ нихъ является недостатокъ вентиляціи въ помѣщеніи курса: въ залѣ душно, и мало воздуха. Указано было также на то, что трудно или почти невозможно напряженно слушать и заниматься въ теченіе почти всего дня. Хорошо и занятія распредѣлить такъ, чтобы можно было передохнуть среди дня; были дни, занятые съ утра и до вечера. Относительно предметовъ можно сказать слѣдующее: 1) курсъ физіологіи крайне интересенъ, но слишкамъ сжатъ; 2) курсъ психофизіологіи органовъ чувствъ — очень серьезный и основательный, но необходимо его сопровождать бо́льшимъ числомъ опытовъ.

18-го августа, въ 12 часовъ дня, состоялось закрытіе курсовъ. Предсѣдателемъ собранія былъ избранъ Д. М. Лёвшинъ. А. П. Нечаевъ благодарилъ слушателей за внимательное и сочувственное отношеніе къ курсамъ, а также и за указаніе недостатковъ въ организаціи курсовъ. Расширеніе курсовъ,— говорилъ онъ,— конечно, желательно, но это дѣло будущаго; для развитія курсовъ нужна большая совмѣстная работа, которая здѣсь начинается и которая постепенно должна привести къ обновленію школы. Школа сразу нигдѣ не мѣняется; ея развитіе идетъ медленнымъ эволюціоннымъ путемъ. Залогомъ ея правильнаго развитія служитъ общеніе учителей съ представителями научной педагогической мысли, сохраненія ими завѣтовъ лучшихъ педагоговъ и идеаловъ лучшей школы. Рѣчь А. П. Нечаева вызвала продолжительные аплодисменты всѣхъ слушателей.

Л. Кедринская и Н. Ломакина.

Отношеніе къ учебнымъ планамъ и примѣрнымъ программамъ закона и школьной практики.

Въ издаваемыхъ Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія распоряженіяхъ о постановкѣ преподаванія различныхъ предметовъ въ средней школѣ довольно часто употребляются термины: учебный планъ, программы преподаванія и объяснительная записка, при чемъ для поясненія ко второму термину присоединяется опредѣленіе: „примѣрная", а объяснительныя записки составляются иной разъ къ программѣ, иной разъ къ учебному плану.

Такъ, напр., обращаясь къ оффиціальному изданію, напечатанному въ 1891 году, подъ заглавіемъ: „Учебные планы и примѣрныя программы предметовъ, преподаваемыхъ въ мужскихъ гимназіяхъ и прогимназіяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія", мы не находимъ какой-либо однородной или систематической обработки предложенныхъ по отношенію ко всѣмъ предметамъ указаній. Въ этомъ изданіи помѣщена программа преподаванія Закона Божія, утвержденная Святѣйшимъ Синодомъ, и объяснительная къ ней записка, но безъ приложенія учебнаго плана и безъ наименованія программы „примѣрной". Далѣе, примѣрныя программы и объяснительныя къ нимъ записки даны по предметамъ русскаго языка, физики, французскаго и нѣмецкаго языковъ, чистописанія и рисованія, а въ остальныхъ случаяхъ (древніе языки, математика, исторія и географія) приложены лишь учебные планы и объяснительныя записки.

Такимъ образомъ, въ указанномъ изданіи наблюдается лишь та послѣдовательность, что по всѣмъ предметамъ были даны объяснительныя записки. Въ этихъ запискахъ опредѣляется цѣль преподаванія каждаго предмета и степень требуемыхъ отъ учащихся познаній, а вмѣстѣ съ тѣмъ даются различныя методическія указанія и наставленія для преподавателей. Не подчеркивая даже той непослѣдовательности, что однѣ объяснительныя записки составлены къ примѣрнымъ программамъ, а другія — къ учебнымъ планамъ, необходимо признать, что подобныя объяснительныя записки крайне необходимы, какъ такъ въ нихъ даны полезныя указанія, особенно необходимыя для начина-

ющихъ или недостаточно уравновѣшенныхъ преподавателей. Вмѣстѣ съ тѣмъ, въ этихъ запискахъ твердо и опредѣленно указывается та цѣль преподаванія даннаго предмета, къ достиженію которой должны стремиться всѣ преподаватели даннаго предмета, вслѣдствіе чего достигается извѣстное единство въ постановкѣ преподаванія, столь необходимое въ интересахъ учащихся, которымъ приходится по условіямъ жизни ихъ родителей перемѣщаться изъ одного учебнаго заведеніе въ другое того же типа.

Обращаясь къ характеристикѣ учебныхъ плановъ, помѣщенныхъ въ упомянутомъ изданіи, мы не можемъ не упомянуть о томъ, что учебный планъ русскаго языка, заключая въ себѣ указаніе на то, какъ весь теоретическій матеріалъ располагается по классамъ, содержитъ также указанія на цѣль преподаванія и степень познаній учащагося, окончившаго курса въ гимназіи, вслѣдствіе чего въ объяснительную записку внесены только указанія относительно теоретическихъ занятій и практическихъ упражненій. Во всѣхъ остальныхъ случаяхъ учебные планы содержатъ самыя краткія указанія объема курса каждаго класса и числа учебныхъ часовъ, положенныхъ на прохожденіе этого курса.

Въ такъ называемыхъ примѣрныхъ программахъ мы находимъ перечень всѣхъ отдѣловъ, подотдѣловъ, главъ и ихъ раздѣловъ подобно тому, какъ это имѣетъ мѣсто при составленіи оглавленія какого-либо учебника или книги. Эти программы названы примѣрными вслѣдствіе того, что по уставу мужскихъ гимназій и прогимназій обязательными являются только учебные планы, какъ видно изъ статьи 1479-ой (Св. Зак. т. XI, ч. 1): „объемъ преподаванія предметовъ учебнаго курса, а равно и распредѣленіе онаго по классамъ, опредѣляется учебнымъ планомъ, издаваемымъ отъ Министерства Народнаго Просвѣщенія“. Такого же содержанія находимъ статью въ уставѣ реальныхъ училищъ съ нѣкоторымъ только дополненіемъ: „При семъ обращается вниманіе на то, чтобы преподаваніе по всѣмъ предметамъ, которые то допускаютъ, было по возможности концентрическое“ (т. XI, ч. 1, ст. 1700).

Что касается женскихъ гимназій, то относительно ихъ по закону дѣло поставлено нѣсколько иначе. Соотвѣтствующая статья выражена такъ: „Объемъ преподаванія предметовъ, распредѣленіе ихъ по классамъ, число уроковъ по каждому предмету, правила испытаній — опредѣляются особою инструкціею Министра Народнаго Просвѣщенія“ (т. XI, ч. 1, ст. 2709). Эта инструкція была утверждена Г. Министромъ Народнаго Просвѣщенія 31-го августа 1874 года, и къ статьѣ 20-ой этой инструкціи дѣйствительно имѣется приложеніе, озаглавленное слѣдующимъ образомъ: „программы и учебные планы предметовъ, преподаваемыхъ въ женскихъ гимназіяхъ“. Если обра-

титься къ разсмотрѣнію этого приложенія только лишь съ внѣшней стороны, то нельзя не обратить вниманія на то обстоятельство, что здѣсь приведены только учебные планы, при чемъ дѣлаются иногда ссылки на объяснительныя записки, составленныя для мужскихъ гимназій. Впрочемъ эти учебные планы по существу своему не отличаются отъ тѣхъ произведеній, которыя названы въ изданіяхъ для мужскихъ гимназій примѣрными программами. По неизвѣстнымъ причинамъ исключеніе допущено только по отношенію къ исторіи и географіи, такъ какъ для этихъ предметовъ даны учебные планы и программы, при чемъ послѣднія не названы примѣрными. Что же касается рисованія и чистописанія, то по отношенію къ этимъ предметамъ дано только указаніе, что „преподаватели этихъ предметовъ руководствуются въ точности соотвѣтствующими программою и наставленіемъ, изданными для мужскихъ гимназій". Такимъ образомъ, въ инструкціи 1874 года исчезаетъ различіе между учебнымъ планомъ и примѣрною программою, и такъ называемые учебные планы, которые по существу не отличаются въ томъ видѣ, какъ они препсданы для женскихъ гимназій, отъ примѣрныхъ программъ, — подлежатъ точному исполненію.

Не взирая на то, что уставы мужскихъ гимназій и реальныхъ училищъ знаютъ только учебные планы и предписываютъ руководствоваться только ими, въ различныхъ распоряженіяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія допускается смѣшеніе учебныхъ плановъ и примѣрныхъ программъ. Такъ, въ циркулярномъ предложеніи Министерства 8 августа 1890 года (№ 12522) предлагается уже такое толкованіе: „Программы названы примѣрными въ виду того, что по уставу гимназій и прогимназій 1871 года предоставляется педагогическимъ совѣтамъ представлять высшему начальству объ отступленіяхъ отъ нормальнаго устройства учебной части, слѣдовательно, и о нѣкоторыхъ, вызываемыхъ существомъ дѣла, измѣненіяхъ въ программахъ", толкованіе, изъ котораго вытекаетъ, что исполненіе примѣрныхъ программъ почитается однимъ изъ признаковъ нормальнаго устройства учебной части. Это толкованіе не оправдывается закономъ, согласно съ коимъ педагогическимъ совѣтамъ предоставлено право, съ одобренія попечителя, отступать не отъ программъ, но отъ учебныхъ плановъ, какъ видно изъ статьи 1480 (т. XI, ч. 1): „Число уроковъ по каждому предмету и распредѣленіе ихъ по классамъ обозначается въ приложенной къ статьи 1476 таблицѣ, которая, оставаясь неизмѣнной относительно общаго числа уроковъ по каждому предмету, можетъ, по ближайшему усмотрѣнію попечителей учебныхъ округовъ, основанному на опредѣленіяхъ педагогическихъ совѣтовъ, подлежать измѣненіямъ въ распредѣленіи числа уроковъ каждаго предмета по классамъ." Этой статьѣ въ уставѣ реальныхъ

училищъ вполнѣ соотвѣтствуетъ статья 1702-ая. Въ дальнѣйшемъ изложеніи упомянутаго циркулярнаго предложенія 1890 года идетъ уже рѣчь только о программахъ (См. Цирк. по Дерптскому учебному округу за 1890 г., стр. 417—419).

Такому толкованію и отношенію циркуляра 1890 года къ программахъ приходится тѣмъ болѣе удивляться, что въ циркулярномъ предложеніи Министерства 4 августа 1889 года (№ 13323) проведена нѣкоторая грань между учебными планами и примѣрными программами, соотвѣтственно требованіямъ устава: „Къ учебнымъ планамъ, — читаемъ тамъ, — почти всѣхъ предметовъ приложены довольно подробныя примѣрныя программы. Программы эти не обязательны для преподавателей и должны лишь служить образцомъ при соображеніяхъ, какимъ образомъ могутъ быть выполнены требованія Министерства при данномъ числѣ уроковъ“ (Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1889 г., стр. 456). Это разграниченіе между учебными планами и программами не могло удержаться, однако, и по отношенію къ реальнымъ училищамъ. Измѣняя нѣсколько постановку преподаванія въ реальныхъ училищахъ, Г. Министръ Народнаго Просвѣщенія утвердилъ составленные ученымъ комитетомъ „проекты новыхъ таблицъ числа недѣльныхъ уроковъ въ реальныхъ училищахъ и учебныхъ плановъ и программъ преподаванія и объяснительныхъ къ симъ программамъ записокъ“ и въ предложеніи 22 августа 1895 года за № 17808 предложилъ попечителямъ учебныхъ округовъ „сдѣлать распоряженіе о принятіи таковыхъ къ руководству“, преподавъ къ сему такое наставленіе: „въ объяснительныхъ запискахъ къ программамъ сдѣланы подробныя, по возможности, указанія для правильнаго выполненія программъ“ (Циркуляръ по Рижскому учебному округу за 1895 г., стр. 396).

Такое же смѣшеніе учебныхъ плановъ и программъ наблюдается и въ послѣдующее время. При циркулярномъ предложеніи 13-го августа 1902 года (№ 21485) были разосланы Департаментомъ Народнаго Просвѣщенія „Указанія относительно программъ преподаванія въ реальныхъ училищахъ и гимназіяхъ въ 1902—1903 учебномъ году“ и „Программа по исторіи съ объяснительной къ ней запиской“, при чемъ по отдѣлу реальныхъ училищъ послѣдовали такія указанія: 1) „Преподаваніе Закона Божія, русскаго языка, математики и черченія должно происходить во всемъ согласно учебнымъ планамъ и примѣрнымъ программамъ 1895 года“; 2) „въ 3-емъ и дальнѣйшихъ классахъ преподаваніе географіи и исторіи надлежитъ вести, вполнѣ слѣдуя учебнымъ планамъ и примѣрнымъ программамъ 1905 года“, а по разряду мужскихъ гимназій послѣдовало подобное же указаніе: „Въ 1 и 2 классахъ гимназій

преподаваніе всѣхъ предметовъ должно происходить по программамъ, установленнымъ на 1902—3 учебный годъ для тѣхъ же классовъ реальныхъ училищъ. Для прочихъ классовъ остаются программы 1890 и 1900 гг. съ нѣкоторыми отступленіями, указанными ниже" (Сборникъ распоряж. по М. Н. Просв., т. XV, стр. 1062—1064).

Можетъ быть, не стоило бы останавливаться на выясненіи смѣшенія понятій объ учебныхъ планахъ и примѣрныхъ программахъ и слѣдовало бы во всѣхъ указанныхъ случаяхъ усматривать не смѣшеніе понятій, а извинительную неточность редакціи текста Министерскихъ распоряженій, если бы на практикѣ не установилось воззрѣніе на примѣрныя программы, какъ таковыя, которыя подлежатъ точному и неуклонному исполненію. Господство подобнаго воззрѣнія стѣсняетъ преподавателей и лишаетъ ихъ возможности вполнѣ сообразовываться съ мѣстными условіями и мѣняющимся уровнемъ умственнаго развитія учащихся даннаго класса, тогда какъ учебные планы, т. е. самое краткое указаніе на распредѣленіе учебнаго матеріала, подлежащаго изученію по классамъ, оставляютъ за преподавателями право и возможность, сообразуясь съ силами и развитіемъ учащихся и примѣнительно къ различнымъ условіямъ, опускать тѣ или другія частности, а иногда даже и второстепенные отдѣлы при прохожденіи курса.

Кромѣ того, если бы только былъ проведенъ этотъ принципъ, Министерству не приходилось бы время отъ времени исправлять примѣрныя программы, считаясь съ развитіемъ научнаго знанія. Позволяю себѣ привести одинъ примѣръ подобнаго рода. Въ примѣрной программѣ по географіи для реальныхъ училищъ (по учебнымъ планамъ и примѣрнымъ программамъ 1895 года, пересмотрѣннымъ и вновь изданнымъ въ 1898 и 1899 гг.) стоятъ такія статьи: „Валдайско-Уральская плоская возвышенность и ея продолженіе. Возвышенность Урало-Карпатская". Вскорѣ послѣ того въ циркулярномъ предложеніи 6 октября 1900 г. за № 26233 послѣдовало разъясненіе о томъ, что „на основаніи гипсометрической карты Европейской Россіи А. А. Тилло, второе изданіе которой вышло въ 1896 году, и другихъ данныхъ (Анучинъ, Карпинскій), вышеупомянутыя возвышенности должны считаться несуществующими", и предложена была посему другая редакція соотвѣтствующаго мѣста примѣрной программы (Сборн. распоряженій по Мин. Нар. Просв., т. XIV, стр. 1411—1412), при чемъ было предложено „педагогическимъ совѣтамъ и, въ частности, преподавателямъ географіи реальныхъ училищъ, при прохожденіи съ учащимися курса географіи Европейской Россіи, руководствоваться вышеуказанными новѣйшими данными."

Случаются и другія недоразумѣнія на почвѣ усерднаго исполненія примѣрныхъ программъ въ силу довольно распространеннаго

обычая руководиться послѣднимъ циркулярнымъ распоряженіемъ, вслѣдствіе чего предаются забвенію не только предыдущія распоряженія, но иногда прямыя и ясныя указанія устава. 26 іюня 1901 года Департаментъ Народнаго Просвѣщенія препроводилъ попечителямъ учебныхъ округовъ составленную профессоромъ Кайгородовымъ примѣрную схему программы природовѣдѣнія для средней полосы Россіи. Эта примѣрная схема программы оказалась обширнаго объема (Сборникъ распоряженій Мин. Нар. Просв., т. XV, стр. 369—380), но невполнѣ удовлетворила предъявленнымъ требованіямъ. Въ слѣдующемъ году „она была подвергнута тщательному обсужденію въ особой комиссіи, подъ предсѣдательствомъ профессора Кайгородова, имѣвшей цѣлью выработать новый и улучшенный проектъ преподаванія означеннаго предмета“ (томъ XV, стр. 1132). Изъ трудовъ этой комиссіи были извлечены „объяснительная записка къ программѣ естествовѣдѣнія для первыхъ трехъ классовъ гимназій и реальныхъ училищъ“ и „примѣрный списокъ наблюденій, опытовъ и демонстрацій въ классѣ и кабинетѣ по естествовѣдѣнію“. Эти извлеченія были сообщены для свѣдѣнія и, по возможности, руководства преподавателей естествовѣдѣнія. Результатъ получился слѣдующій: „Въ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія — читаемъ въ циркулярномъ предложеніи отъ 26-го января 1903 года за № 3101, — получены свѣдѣнія о томъ, что въ нѣкоторыхъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ преподаватели природовѣдѣнія поняли приложенный къ объяснительной запискѣ примѣрный списокъ наблюденій, опытовъ и демонстрацій въ классѣ, какъ планъ новой программы, упраздняющій прежде дѣйствовавшую программу, а соотвѣтственно съ этимъ измѣнили и методъ преподаванія“ (Сборникъ распоряженій по Мин. Нар. Просв., т. XV, стр. 1345—1346).

Среди всѣхъ циркулярныхъ распоряженій по вопросу о постановкѣ преподаванія, изданныхъ Министерствомъ за послѣднія 20 лѣтъ, выдѣляется только циркуляръ 1 августа 1900 года. Правда, выше было указанъ циркуляръ 1889 года, въ которомъ была проведена нѣкоторая грань между учебными планами и программами, но и тамъ сказано, что программы должны служить образцомъ „при соображеніяхъ, какимъ образомъ могутъ быть выполнены требованія Министерства при данномъ числѣ уроковъ“. Само собою разумѣется, что если программа представляетъ собою „требованія Министерства“, то преподаватели ничего другого и лучшаго не могли сдѣлать, какъ приступить къ неуклонному исполненію программъ. До нѣкоторой степени эти программы могли служить палладіумомъ для преподавателей, когда имъ приходилось имѣть дѣло съ представителями мѣстнаго или окружнаго учебнаго надзора: всѣ рубрики примѣрной программы разучены съ учащимися, а слѣдовательно дѣло преподаванія

идетъ самымъ нормальнымъ ходомъ. Бѣда уже невелика, если при этомъ учащіеся не отличаютъ важнаго и существеннаго среди обилія изученныхъ ими подробностей, если весь матеріалъ они одолѣли напряженіемъ памяти, но не успѣли продумать его и сознательно усвоить при помощи преподавателя. Съ другой стороны, если преподаватель, слѣдуя примѣрной программѣ во всей ея подробности, не успѣваетъ выполнить учебный планъ, то у него всегда есть оправданіе въ видѣ ссылки на обширность программы.

„Вмѣняя въ обязанность преподавателей составленіе подробныхъ программъ преподаванія порученныхъ имъ предметовъ", циркулярное предложеніе 1 августа 1900 г. за № 20087 проводитъ, вполнѣ согласно съ требованіемъ уставовъ мужскихъ гимназій и реальныхъ училищъ, строгую грань между учебными планами и примѣрными программами: „примѣрныя программы, — читаемъ тамъ, — должны разсматриваться лишь въ качествѣ примѣрныхъ, а не обязательныхъ; онѣ должны служить преподавателямъ лишь пособіемъ при составленіи ихъ собственныхъ программъ". Проводимая такимъ образомъ грань между учебными планами и программами углубляется указаніями циркуляра о томъ, какъ должны быть составляемы преподавателями программы: „При самомъ составленіи программы слѣдуетъ наблюдать, чтобы онѣ были строго сообразованы съ учебными планами, составомъ классовъ, силами учениковъ и количествомъ учебнаго времени, разсчитываемаго по точному числу часовъ, приходящихся на тотъ или другой предметъ въ предстоящемъ учебномъ году. Преподаватель, — читаемъ далѣе, — можетъ при этомъ дѣлать сокращенія въ однихъ отдѣлахъ и расширять другіе; но ни въ какомъ случаѣ не долженъ пропускать существеннаго и главнаго, а въ особенности того, что важно и необходимо для дальнѣйшаго успѣшнаго изученія предмета". Кромѣ ссылки на требованія закона, въ циркулярѣ 1-го августа 1900 г. обусловливается требованіе отъ преподавателей составленія программъ еще слѣдующими соображеніями: 1) указаніемъ на то, что задача преподавателей „состоитъ не въ томъ, чтобы наполнить умъ ученика возможно большимъ количествомъ свѣдѣній, а въ томъ, чтобы пріучить его работать сознательно, отчетливо и настойчиво"; 2) составленіе программъ даетъ преподавателямъ „возможность ставить свое преподаваніе въ соотвѣтствіе съ условіями даннаго положенія дѣла", т. е. силами и развитіемъ учащихся класса и количествомъ учебнаго времени (Циркуляры по Рижскому учебному округу за 1900 годъ, стр. 523—525).

Такъ какъ циркулярное распоряженіе 1900 года, защищая самодѣятельность преподавателей и признавая принципъ необходимости при преподаваніи считаться съ рядомъ мѣняющихся условій, отводитъ примѣрнымъ программамъ роль не образца, какъ было въ

1889 году, а только скромное значеніе пособія для составленія преподавателемъ собственной программы, то съ такимъ положеніемъ въ крайности можно было бы примириться, ибо въ сущности при такомъ взглядѣ на примѣрныя программы значеніе ихъ становится совершенно ничтожнымъ. Въ самомъ дѣлѣ, при наличности въ нашей литературѣ огромнаго числа учебниковъ и учебныхъ пособій по всѣмъ предметамъ преподаванія, при появленіи въ нашихъ педагогическихъ журналахъ время отъ времени различныхъ программъ, составленныхъ лучшими дѣятелями нашей средней школы, Министерству нѣтъ надобности обременять себя составленіемъ примѣрныхъ программъ, которыя, къ сожалѣнію, невсегда согласованы съ уровнемъ научнаго знанія, недостаточно соображены съ условіями практической дѣятельности и ни въ какомъ случаѣ не могутъ предусмотрѣть ни мѣстныхъ особенностей, ни ряда мѣняющихся условій, съ которыми приходится считаться преподавателямъ школы на всемъ пространствѣ огромной Россійской имперіи. Въ настоящее время преподаватели, даже начинающіе свою дѣятельность, располагаютъ такимъ обиліемъ пособій, что вполнѣ могутъ выработать свои собственные программы, если имъ будутъ даны учебные планы, представляющіе краткое указаніе на объемъ курса каждаго класса, и объяснительныя къ этимъ учебнымъ планамъ записки, въ которыхъ имѣютъ быть указаны учебно-воспитательныя цѣли, какія должны быть достигнуты при преподаваніи, способы преподаванія и перечень лучшихъ учебныхъ пособій, учебниковъ и главнѣйшихъ ученыхъ трудовъ по каждому предмету въ отдѣльности.

Тѣмъ не менѣе, могутъ быть приведены различныя соображенія, заставляющія настаивать на ненадобности издаваемыхъ Министерствомъ примѣрныхъ программъ даже въ томъ случаѣ, если на нихъ будетъ твердо установленъ взглядъ, проведенный въ циркулярѣ 1900 года, согласно съ которымъ, какъ было указано выше, онѣ признаны только пособіемъ. Къ сожалѣнію, и въ этомъ не можетъ быть увѣренности, такъ какъ изданіе упомянутаго циркуляра 1900 г. нисколько не помѣшало Министерству въ 1902 году преподать преподавателямъ указаніе, что они должны вести преподаваніе, „вполнѣ слѣдуя учебнымъ планамъ и примѣрнымъ программамъ“.

Если по прежнему будутъ существовать изданныя Министерствомъ примѣрныя программы, то 1) слабые духомъ, нерѣшительные или склонные къ рутинѣ преподаватели, извѣстное число которыхъ всегда окажется въ рядахъ дѣятелей средней школы, предпочтутъ отказаться отъ живаго и плодотворнаго труда по составленію собственныхъ программъ и при своемъ преподаваніи будутъ руководствоваться такъ называемыми примѣрными; 2) многіе дѣятельные и опытные преподаватели будутъ чувствовать нѣкоторое стѣсненіе своей иниціативы въ

дѣлѣ разработки программъ, имѣя передъ собою составленныя и одобренныя Министерствомъ примѣрныя программы; 3) составители учебниковъ всегда будутъ сообразоваться съ примѣрными программами, справедливо опасаясь, что рѣшительное отступленіе отъ нихъ создастъ затрудненіе при исходатайствованіи одобренія со стороны ученаго комитета.

Высказываясь рѣшительно противъ изданія примѣрныхъ программъ при наличности учебнаго плана, съ присоединеніемъ къ нимъ объяснительныхъ записокъ, я считалъ бы все же необходимымъ принятіе нѣкоторыхъ мѣръ, которыя обезпечивали бы школу „отъ нежелательныхъ увлеченій, промаховъ и злоупотребленій отдѣльныхъ лицъ". Циркуляръ 1900 года съ своей стороны указываетъ одну изъ такихъ мѣръ: „обсужденіе педагогическаго совѣта и утвержденіе высшаго начальства". Однако, эта мѣра не представляется вполнѣ достаточной и удовлетворительной. Прежде всего, утвержденіе программъ со стороны высшаго начальства приведетъ либо къ тому, что это утвержденіе превратится въ простую формальность и усложнитъ переписку отдѣльныхъ школъ съ органами высшаго учебнаго начальства, либо приведетъ къ тому, что окружное начальство по каждому предмету выработаетъ обязательную для всѣхъ школъ округа своего рода окружную примѣрную программу, существованіе которой повлечетъ такія же нежелательныя послѣдствія, какъ существованіе Министерскихъ примѣрныхъ программъ. Съ другой же стороны, въ составѣ педагогическихъ совѣтовъ довольно рѣдко засѣдаетъ болѣе одного или двухъ спеціалистовъ по одному предмету, вслѣдствіе чего педагогическій совѣтъ съ трудомъ можетъ войти въ серьезное обсужденіе представляемыхъ программъ.

Этого послѣдняго затрудненія не удалось устранить и циркулярному предложенію Министерства объ улучшеніи постановки учебно-воспитательнаго дѣла въ учебныхъ заведеніяхъ (отъ 1-го іюля 1907 года за № 14059), хотя составители его, повидимому, предполагали провести въ жизнь согласныя съ закономъ требованія циркулярнаго предложенія 1 августа 1900 года: „Въ началѣ каждаго учебнаго года, — читаемъ въ циркулярѣ 1907 года, — преподаватель, руководствуясь учебными планами и примѣрными программами, обязанъ представить совѣту свою разработанную программу, которая заключала бы въ себѣ обязательный минимумъ, подлежащій безусловному усвоенію классомъ". По поводу этого распоряженія, можетъ быть, будетъ кстати замѣтить, что въ данномъ случаѣ уравнены учебные планы и примѣрныя программы, а это обстоятельство могло сдѣлаться источникомъ всякаго рода недоразумѣній, въ связи съ понятіемъ слова: „руководствоваться". Если это послѣднее слово необходимо понимать въ томъ смыслѣ, что преподаватель обязанъ выполнить учебные

планы и примѣрныя программы, то это значило бы, что примѣрнымъ программамъ придано то значеніе, которое закономъ предоставлено только учебнымъ планамъ. Если же учебные планы и примѣрныя программы должны служить преподавателю лишь пособіемъ при составленіи его собственной программы, то этимъ умалено значеніе учебныхъ плановъ, вопреки прямому указанію закона, такъ какъ ни преподавателю, ни педагогическому совѣту не предоставлено и не можетъ быть предоставлено право опредѣлять „обязательный минимумъ, подлежащій безусловному усвоенію", ибо „объемъ преподаванія предметовъ учебнаго курса, а равно и распредѣленіе оного по классамъ, опредѣляются учебнымъ планомъ".

Конечно, распоряженіе 1907 года имѣетъ въ виду предоставить преподавателю и педагогическому совѣту лишь разработку и опредѣленіе содержанія курсовъ, при соблюденіи и въ соотвѣтствіи съ учебными планами, какъ это выражено въ 4 пунктѣ недавно изданнаго циркуляра отъ 2-марта 1908 года за № 5970: „Устныя испытанія производятся по одобреннымъ педагогическими совѣтами программамъ, составленнымъ въ соотвѣтствіи съ утвержденными Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія учебными планами". Такимъ образомъ, теперь не можетъ уже подлежать сомнѣнію, что единственно правильною практикою въ дѣлѣ постановки преподаванія должна быть признана та, которая была установлена циркуляромъ, изданнымъ 1 августа 1900 года тогдашнимъ Министромъ Народнаго Просвѣщенія Н. Н. Боголѣповымъ. Остается теперь пойти по намѣченному пути далѣе и прежде всего болѣе не считать примѣрныя программы не только образцомъ, но и пособіемъ для составленія преподавательскихъ программъ, потому что, пока эти примѣрныя программы будутъ сохранять даже такое скромное значеніе, онѣ останутся источниками всяческихъ недоразумѣній и путаницы. Въ самомъ дѣлѣ, стоитъ задуматься надъ тѣмъ, что въ теченіе болѣе 30 лѣтъ вплоть до 1907 года наблюдается нежелательное для правильной постановки учебнаго дѣла смѣшеніе учебныхъ плановъ и этихъ такъ называемыхъ примѣрныхъ программъ. Въ настоящее время вполнѣ можно съ пользою для дѣла предоставить каждому преподавателю трудъ составленія своей программы, выработываемой въ соотвѣтствіи съ учебными планами и объяснительными записками Министерства и по соображенію съ силами, развитіемъ учащихся и количествомъ учебнаго времени. Несомнѣнно также и то, что эта работа преподавателя должна производиться подъ наблюденіемъ и съ одобренія педагогическаго совѣта, такъ какъ всегда возможны увлеченія, промахи и даже злоупотребленія отдѣльныхъ лицъ.

Однако, при всемъ этомъ необходимо принять во вниманіе, что въ составѣ педагогическихъ совѣтовъ сплошь и рядомъ засѣдаетъ

лишь одинъ спеціалистъ, а это обстоятельство въ значительной степени препятствуетъ другимъ членамъ совѣта войти въ подробное и всестороннее обсужденіе представляемыхъ соображеній члена-спеціалиста. Съ другой же стороны, отъ начальника учебнаго заведенія нельзя требовать такихъ познаній, которыя давали бы ему право вполнѣ авторитетнаго сужденія по вопросамъ всѣхъ предметовъ, преподаваемыхъ въ средней школѣ. Въ виду всего этого можно опасаться, что обсужденіе представляемыхъ преподавателями программъ превратится въ педагогическомъ совѣтѣ въ молчаливое заслушаніе, а при такихъ условіяхъ одобреніе педагогическаго совѣта, конечно, не принесетъ ровно никакой пользы дѣлу преподаванія.

Выходомъ изъ всѣхъ этихъ затрудненій можетъ явиться лишь обязательное привлеченіе всѣхъ преподавателей соотвѣтствующаго предмета въ другихъ учебныхъ заведеніяхъ даннаго города къ дѣлу обсужденія въ педагогическомъ совѣтѣ каждаго учебнаго заведенія представляемыхъ преподавателями программъ. Противъ такой постановки дѣла можетъ быть лишь то возраженіе, что такимъ образомъ на преподавателей другихъ учебныхъ заведеній возлагаются новыя обязанности. Можно, однако, надѣяться на то, что почти всѣ преподаватели, а равно и другіе спеціалисты преподаваемыхъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ предметовъ, охотно примутъ по себя эту новую тяготу по соображеніямъ о пользѣ дѣлу постановки избранныхъ ими и излюбленныхъ для нихъ предметовъ. Кромѣ того, подобное привлеченіе преподавателей и спеціалистовъ къ трудамъ педагогическаго совѣта едва ли необходимо будетъ повторять ежегодно. Если всѣ преподаватели того или другого учебнаго заведенія представятъ свои собственныя программы, и эти ихъ труды будутъ разсмотрѣны педагогическимъ совѣтомъ указаннымъ порядкомъ, то снова приглашать преподавателей другихъ учебныхъ заведеній придется лишь при назначеніи новаго преподавателя или въ томъ случаѣ, когда прежній преподаватель найдетъ необходимымъ кореннымъ образомъ переработать свою прежнюю программу. Въ началѣ же каждаго учебнаго года педагогическому совѣту необходимо будетъ войти только въ обсужденіе тѣхъ вопросовъ, которые возникнутъ въ связи съ соображеніями преподавателя о возможности исполненія его программы, въ соотвѣтствіи съ силами и развитіемъ даннаго класса и количествомъ учебнаго времени. Разумѣется, въ этомъ отношеніи каждый педагогическій совѣтъ можетъ оказать своему сочлену вполнѣ авторитетную помощь и содѣйствіе.

А. Ясинскій.

Подростки.

Пьеса въ 2-хъ дѣйствіяхъ.

(Написана для ученицъ IV класса)

Дѣйствующія лица.

Анна Ивановна Кравчинская.
Нина, ея дочь, 14 лѣтъ.
Вава, сирота, живетъ у Анны Ив., 15 лѣтъ.
Соня Гужовская, 14 лѣтъ.
Володя Гужовскій, 15 лѣтъ.
Семеновъ, гимназистъ, 15 лѣтъ.
Наташа, горничная Кравчинскихъ, 17 л.

Дѣйствіе I.

Сцена представляетъ комнату въ 2 окна. Посрединѣ стоитъ столъ, заваленный книгами и тетрадями; возлѣ него 2 стула; въ сторонѣ 2 кресла, маленькій столикъ, этажерка съ книгами. Ширмы.

За столомъ сидятъ Нина и Вава; обѣ углубились въ работу.

Явленіе 1.

Вава (вскакивая, радостно). Вѣрно, вѣрно! Рѣшила, наконецъ!

Нина (подбѣгаетъ къ ней). Ну! Правда? Покажи! (Смотритъ работу). Все такъ же, какъ мы и дѣлали. А это?.. Для чего ты возвысила обѣ части уравненія въ квадратъ?

Вава. Постой, я тебѣ все объясню. Вотъ...

Нина. Ахъ, Боже мой! Конечно! Я теперь сама вижу, для чего! Экая же я ослица! Ахъ, Вава, Вава, ты много, много умнѣе меня! Почему всегда тебѣ первой приходятъ лучшія мысли въ голову, а я только потомъ ихъ схватываю? Вѣдь вотъ же, понимаю теперь не хуже тебя... А все же не я рѣшила эту задачу! не я!. Вавочка, мнѣ даже кажется, что я не люблю тебя...

Вава. Что ты, Нина, стыдись! Нѣтъ, нѣтъ! Ты шутишь. (Ласкаетъ ее). Моя Нина добрая, прелесть, всегда великодушна.

Нина (отстраняетъ ее). Нѣтъ, нѣтъ! Я не люблю тебя. (Закрывается платкомъ и плачетъ).

Вава (обнимаетъ ее). Уже одно то, что ты мнѣ сказала это такъ прямо, въ глаза, показываетъ, что ты прелесть. Это сейчасъ пройдетъ... Ты будешь снова любить меня. А помнишъ, какъ ты читала свой рефератъ; какъ Николай Ивановичъ былъ въ восторгѣ отъ него и говорилъ, что ты затмила даже рефератъ m-lle Заксъ, нашего будущаго философа. (Нина постепенно открываетъ лицо). Кто былъ тогда умнѣе? Да, вѣроятно, Вавочка, которой возвратили ея галиматью, прося „поработать надъ этимъ вопросомъ серьезнѣе". Ха, ха, ха! Помнишь мою вытянутую физіономію? Ха, ха, ха!

Нина (оживляясь). А помнишь мой гордый видъ послѣ моего тріумфа, и какъ я его хотѣла скрыть? И какъ ты восхищалась мной тогда!.. Право, ты преувеличивала и тогда мои достоинства (вздыхаетъ).

Явленіе 2.

Входитъ г-жа **Кравчинская.**

Г-жа **Кравч.** О чемъ это Ниночка вздыхаетъ такъ громко? Опять о своихъ несовершенствахъ! Да, дружокъ, вздыхай: у тебя ихъ много. Напримѣръ, ты опять забыла накормить свою маленькую Миссъ, и она такъ жалобно мяукаетъ.

Нина. Да?! Ахъ, Боже мой! (Убѣгаетъ).

Явленіе 3.

Тѣ же, кромѣ Нины.

Г-жа **Кравч.** А у васъ, m-lle, сіяющій видъ. Что, снова побѣда надъ какой-нибудь трудностью?

Вава. Вы угадали, Анна Ивановна, побѣда надъ труднѣйшей задачей. Дорогая Анна Ивановна, какъ я вамъ благодарна! Это вы научили меня добиваться побѣды надъ не дающейся работой. (Садится у ея ногъ). Помните меня, нетерпѣливую, не вѣрящую въ свои силы, капризную дѣвчонку. Какъ терпѣливо, съ какой лаской вы заставляли меня снова и снова приниматься за не дающійся урокъ! Помните, какъ я не могла выучить наизусть „Осенней пѣсни" Мендельсона. Какъ я сердилась, швыряла ноты, плакала... А вы ходили, спокойно поливали цвѣты и напѣвали ее. Я хватала ноты и снова учила, учила... Какъ крѣпко вы поцѣловали меня, когда я сыграла ее безъ нотъ, правда, съ ошибками, но уже безъ нотъ!.. А еще помните...

Г-жа **Кравчиискъ.** Ахъ, моя старушка! Она вся ушла въ воспоминанія. Лучше скажи мнѣ, о чемъ вздыхала Нина?

Вава. Ей, видите ли, кажется, что она не такъ умна и добра, какъ нужно быть. (Горячо). Но это неправда, неправда! Кто, какъ не Нина, умѣетъ такъ хорошо, ясно и въ то же время такъ сжато передать содержаніе вотъ такой (показываетъ) книги! Кто, какъ не она, отказался отъ новаго платья къ Рождеству и послалъ эти деньги въ Петербургъ по адресу какой-то бѣдной вдовы! Кто ухаживалъ за бѣдной няней, когда она сломала ногу!

Г-жа **Кравч.** (гладя ея волосы). Ну, я знаю еще кое-кого, кто ухаживалъ за больной няней; кто отказывается отъ обновокъ; кто разсказываетъ хорошо, если не содержаніе „вотъ такой книги", то преинтересные разсказы изъ своей собственной головки, и кто обѣщалъ записать одинъ такой разсказъ и дать мнѣ. А, кто это?

Вава. Ахъ, Анна Ивановна, писать такъ скучно! Перо не поспѣваетъ за мыслью, и на бумагѣ все выходитъ такъ... — ну, какъ бы это сказать? — такъ, какъ будто все полиняло.

Г-жа **Кравч.** Все равно. О краскахъ ужъ позволь мнѣ судить. А „давши слово держись“ — помнишь?

Вава. Я и держусь, Анна Ивановна: половинка уже написана. Что у насъ сегодня, среда? Въ субботу я окончу и отдамъ мой первый литературный трудъ въ руки моего строгаго судьи.

Г-жа **Кравч.** Прекрасно. А пока . . .

Явленіе 4.

Нина (вбѣгая). Соня и Володя Гужовскіе пріѣхали, раздѣваются въ прихожей.

Г-жа **Кравч.** Ну, я уйду и пришлю ихъ сюда, чтобы вы могли свободно поболтать съ ними. (Уходитъ).

Вава. Ниночка, я не люблю Сони, этой маленькой свѣтской обезьянки. Я уйду пока и соберу всѣ свои силы, чтобы быть съ нею любезной. (Уходитъ).

Явленіе 5.

Входятъ **Соня** и **Володя.**

Соня. Bonjour, Нина! Твоя мама послала насъ прямо къ тебѣ. Она говоритъ, что вы съ Вавой все время занимаетесь. Гдѣ же Вава?

Нина (смутясь). Она только что вышла въ садъ и сейчасъ придетъ. Садитесь.

Соня. Mercі. Я рада, что ея нѣтъ. Она такая насмѣшница. Я ее терпѣть не могу. Она такъ много о себѣ думаетъ; живетъ у васъ изъ милости, а держитъ себя, какъ принцесса.

Нина. Неправда, Соня! Она милая, снисходительная дѣвочка. Прошу не говорить о ней дурно. Мама также не любитъ, когда говорятъ, что она намъ чужая. Я люблю ее, какъ сестру, и мы стараемся замѣнить ей родныхъ.

Соня. Да, à propos, кто ея родные? Лида Новицкая мнѣ говорила, что ея мать была портниха, или что-то въ этомъ родѣ?

Володя (съ упрекомъ). Соня, не все ли равно, кто были ея родные?

Соня. Далеко — нѣтъ! Я, напримѣръ, не желаю вести знакомства съ дѣтьми кухарокъ, портнихъ и т. п. Это ты только заводишь дружбу, Богъ знаетъ, съ кѣмъ. Твой другъ Семеновъ — сынъ извозчика.

Володя. Соня, мнѣ стыдно за тебя передъ Ниной!

Соня. А мнѣ вчера было стыдно за тебя. Понимаешь, Нина, вчера собрались у меня Катя Карташева, Оля Адамовичъ съ братомъ, и вдругъ Володя вводитъ въ столовую этого своего Семенова. Неуклюжій, ручищи вотъ этакія, пахнетъ почему-то чемоданомъ . . .

Фи!.. Сѣлъ, понимаешь, и такъ толкнулъ столъ, что расплескалъ чай. Смотрю: Оля кусаетъ губы, Катя...

Володя (перебивая). Соня, перестань! Ты, просто, сплетница. Правда, Семеновъ неуклюжъ, но зато какая у него голова на плечахъ! Ты была бы умнѣе и лучше, если бы вела знакомство съ такими, какъ онъ, а не съ такими, какъ твой Адамовичъ.

Соня. Набирайся ужъ ты отъ него ума, а мнѣ моего довольно. Нина, ты приглашена, конечно, въ субботу на танцовальный вечеръ къ Ивановымъ?

Нина (неохотно). Да, приглашена.

Соня. Въ чемъ ты будешь? Наша вся компанія въ бѣломъ.

Нина. Если поѣду, то надѣну свое голубое платье.

Соня. Какъ голубое? Ты въ немъ была уже два раза! Ты же сдѣлала себѣ что-нибудь новенькое къ празднику?

Нина (смущаясь). Нѣтъ.

Соня. Такъ поспѣши. Еще три дня, и моя портниха тебѣ сошьетъ: я прикажу ей.

Нина (раздражаясь). Нѣтъ, оставь это... Если поѣду, то надѣну въ третій разъ голубое платье, и хуже отъ этого не буду. Но вѣрнѣе всего, что не поѣду.

Явленіе 6.

Тѣ же и Вава.

Вава (входя). Куда это ты не поѣдешь? Здравствуйте, Соня! Здравствуйте, Володя!

Нина. Не поѣду на вечеръ къ Ивановымъ, какъ я уже тебѣ говорила, если ты не поѣдешь.

Соня. Но Ваву, можетъ быть, и не пригласятъ. Тамъ будутъ приглашенные только нашего круга.

Вава (насмѣшливо). А кто же это, Соня, вашего круга?

Соня. Ну, ужъ конечно, не экономки, портнихи и т. п.

Володя. Соня, какъ ты глупа!

Вава. Вы, Соня, вѣроятно, хотите обидѣть меня, намекая на то, что моя мать была портниха? Но это вамъ не удастся. Я глубоко люблю мою мать и горжусь тѣмъ, что она была портниха.

Соня. Есть чѣмъ гордиться!

Нина (горячо). Да, есть! Ея мама была образованная, умная женщина, только бѣдна и не стѣснялась зарабатывать хлѣбъ своимъ трудомъ. Моя мама гордится тѣмъ, что была съ ней дружна. А ты — глупенькая кукла, и я тебя терпѣть не могу!

Вава. Нина, Нина, полно!

Нина. Нѣтъ, нѣтъ! Это же не возможно — быть такой злой! (Плачетъ.)

Соня. Mercі, m-lle, вы очень гостепріимны. (Уходитъ).
(**Вава успокоиваетъ Нину. Володя подходитъ къ нимъ.**)
Володя. Вавочка, Нина, мнѣ стыдно за сестру!

(Занавѣсъ).

Дѣйствіе II.

Явленіе 1.

Столовая. На столѣ кипитъ самоваръ. Наташа приготовляетъ все къ чаю, потомъ завариваетъ чай въ чашкѣ.

Наташа. Ахти, Господи! Что сдѣлала-то! Въ чашкѣ чай заварила. Барышня опять скажутъ, что я разсѣянная. А я не разсѣянная. А вотъ какъ послушаю, что онѣ изъ книжки-то читаютъ, такъ у меня въ головѣ только то и есть. И ничего-то другого я и думать не могу. Вотъ теперь: прочитали про эту . . . про княгиню-то, что въ Сибирь за мужемъ пошла . . . Барышни и говорятъ: „Вотъ какая! Не всякая на то способна!“ А я и думаю себѣ: чего не всякая-то? И я пошла бы . . . И вотъ и Прося Кузьмина пошла, когда ея мужа за кражу въ Сибирь присудили; и Манька Демина пошла. И никто-то про нихъ книжки не напишетъ.

Явленіе 2.

Входятъ **Нина** и **Вава.**

Нина. Чай готовъ, Наташа?
Наташа. Готовъ, готовъ, барышня! Сейчасъ хотѣла звать васъ.
(**Нина и Вава садятся за столъ. Вава разливаетъ чай.**)
Вава. Нина, ты не жалѣешь, что не поѣхала къ Ивановымъ? Теперь тамъ танцуютъ, веселятся . . .
Нина. Нисколько. Я такъ люблю въ свободный отъ уроковъ вечеръ почитать что-нибудь интересное, а еще больше люблю послушать, когда ты читаешь.
Вава. Но и потанцовать ты тоже любишь.
Нина. И даже очень. И могу это удовольствіе доставлять себѣ хоть каждый день. Стоитъ только попросить маму сыграть вальсъ, какъ и ты не можешь усидѣть на мѣстѣ. Но еще больше я люблю Некрасова. Вавочка, я страшно люблю Некрасова! Послушай, какіе я стихи сейчасъ сочинила въ его память. Только ты не смѣйся.
Вава. Конечно, нѣтъ! Ну?

Нина (читаетъ).

Онъ намъ воспѣлъ жены страданье,
Что въ добровольное изгнанье
Пошла за мужемъ за Алтай,
Сказавши родинѣ — прощай!

Э, ты смѣешься! Злая, не хочу, когда такъ.

Вава. Богъ съ тобой. Откуда ты взяла, что я смѣюсь? (Раздается звонокъ).

Нина. Кто бы это могъ звонить? Мама же не вернется такъ скоро.

Наташа. Прикажете принимать, барышня? (Идетъ открыть дверь).

Вава (ей вслѣдъ). Цѣпочки не снимай, Наташа. Узнай сначала, кто тамъ. (Нинѣ) Не тетя ли Лиза пріѣхала?

Нина. Тетя? Нѣтъ! Она же писала, что пріѣдетъ не раньше 15-го.

Явленіе 3.

Входятъ **Володя Гужовскій** и **Семеновъ.**

Володя. Позволите? Не поздно ли? (Здороваются.) Я прямо съ балу, да по дорогѣ захватилъ вотъ его.

Нина (беретъ книжку у Семенова). Съ книжкой, — какъ славно! Вы пришли намъ почитать что-нибудь? (Раскрываетъ и читаетъ.) „Липпертъ. Исторія культуры". Отлично.

Вава. Садитесь, господа! Не хотите ли чаю?

Семеновъ. Давайте, не откажусь.

Вава. И бутербротъ? (Подаетъ).

Семеновъ. И бутербротъ давайте.

Вава. А вы, Володя?

Володя. Нѣтъ, спасибо. Говорю же вамъ, я прямо изъ гостей, отъ Ивановыхъ. Увидѣлъ тамъ я вашу маму, узналъ, что вы сидите дома, испросилъ разрѣшеніе почитать съ вами, забѣжалъ за нимъ — и вотъ мы здѣсь.

Вава. Спасибо. Какой вы славный.

Семеновъ. Всегда-то вы его хвалите. Похвалите хоть разъ меня. Вонъ какъ я стараюсь: и чай выпилъ и бутербротъ съѣлъ.

Вава. А за это я вамъ еще налью.

Нина (перелистывая книгу). Нѣтъ, нѣтъ! А когда же читать! (Всѣ смѣются).

Семеновъ. Вотъ такъ хозяйка! Въ другой разъ не приду, или приду, но безъ книги.

Нина (сконфуженно). Простите! Нѣтъ, вы не такой злой.

Вава. А что вы захватили съ собой почитать намъ?

Нина. Липпертъ. Исторія культуры.

Вава. Но тогда Наташа ничего не пойметъ. А жаль: она сегодня свободна и могла бы послушать вмѣстѣ съ нами.

Володя. Тогда почитаемъ что-нибудь другое, чтобы и Наташа могла слушать. Наташа, о чемъ хочешь послушать? О звѣряхъ ужъ много знаешь.

Наташа. А хочется мнѣ, баринъ, о мужикахъ послушать. Правду ли о нихъ господа пишутъ?

Семеновъ. Браво, Наташа! Давай провѣрять господъ. Итакъ, я предлагаю взять что-нибудь изъ Чехова. Кто—за, подымите руки.

(Всѣ подымаютъ. Наташа колеблется, потомъ поднимаетъ несмѣло руку.)

Нина. Ну, такъ я сейчасъ принесу книги: я знаю, гдѣ онѣ лежатъ. (Уходитъ).

Вава. А пока вы будете выбирать, что читать, я вамъ сыграю мой любимый вальсъ. (Идетъ къ роялю и играетъ вальсъ. Володя начинаетъ танцовать одинъ. Входитъ Нина съ книгами и кладетъ ихъ передъ Семеновымъ. Тотъ роется въ нихъ. Володя подходитъ къ Нинѣ и молча приглашаетъ ее. Танцуютъ.)

Занавѣсъ.

Е. Кувичинская.

Возрастъ, какъ показатель или мѣра успѣшности учащихся.

Во всякой школѣ время отъ времени возникаютъ вопросы о неуспѣшности занятій учащихся одного или нѣсколькихъ классовъ. При разрѣшеніи такихъ вопросовъ о причинахъ неуспѣшности приходится на засѣданіяхъ классныхъ комиссій и педагогическихъ совѣтовъ останавливаться на выясненіи малоуспѣшности каждаго отдѣльнаго ученика. По большей части членамъ педагогическихъ коллегій удается установить причину неуспѣшности каждаго ученика и, сообразно съ этимъ, принять тѣ или другія мѣры, которыя способствовали бы поднятію успѣшности. Въ ряду этихъ причинъ неуспѣшности обыкновенно указываются слѣдующія: слабое умственное развитіе, плохое физическое здоровье, недостаточное питаніе, лѣность и отсутствіе интереса къ ученію, плохой домашній надзоръ, недостаточность матеріальныхъ средствъ и т. д. Когда же дѣло идетъ о физически-недоразвитыхъ или больныхъ дѣтяхъ, отсталыхъ или ненормальныхъ, т. е. такихъ, которыхъ относятъ къ разряду дегенератовъ или психическихъ больныхъ, то при установленіи причинъ неуспѣшности рѣшающій голосъ принадлежитъ по справедливости врачу учебнаго заведенія и по его указанію принимаются по отношенію къ этимъ неуспѣвающимъ тѣ или другія мѣры надзора и воспитательнаго воздѣйствія.

Разумѣется, такое отношеніе къ дѣлу должно быть признано вполнѣ правильнымъ, такъ какъ основано на изученіи индивидуальности каждаго учащагося и соображено съ физіологическими и психологическими особенностями его природы. Однако, на ряду съ такого рода индивидуальными причинами неуспѣшности, существуютъ, безъ сомнѣнія, причины общія: неудовлетворительный подборъ учителей и воспитателей, невысокій культурный уровень родителей учащихся, переполненность классовъ, обширность учебныхъ плановъ, излишнее обиліе предметовъ преподаванія и т. д.

Полагая, что обширность учебныхъ плановъ и излишнее обиліе предметовъ преподаванія будутъ и могутъ быть легко устранены при

отъ роду. Съ другой стороны, такъ какъ прохожденіе курса даже всѣхъ семи классовъ гимназіи не подготовляетъ и не можетъ подготовлять къ практической жизни, то большинству окончившихъ свое среднее образованіе приходится дополнительно посвящать изученію различныхъ спеціальностей, искусствъ и знаній не менѣе 2—4 лѣтъ, а слѣдовательно одни изъ поступившихъ въ гимназію по достиженіи максимальнаго возраста получаютъ возможность отыскать достаточный заработокъ и примѣнить свои знаній и способности на пользу общества въ лучшемъ случаѣ лишь по достиженіи 21—23 лѣтъ отъ роду, а другія изъ числа остававшихся на повторительный курсъ — по достиженіи 22—24 лѣтъ, а иногда 23—25 лѣтъ отъ роду. Такъ какъ средняя (ожидаемая или періодъ дожитія) жизнь для женщинъ 21—25 лѣтъ въ Россіи опредѣляется числомъ 34,6 то отсюда вытекаетъ, что наши дѣвицы $^2/_5$ своей жизни затрачиваютъ на подготовку къ жизненному поприщу и труду, оставаясь въ теченіе этого времени пассивными членами общества и проживаютъ это время на средства своихъ родителей или старшихъ родственниковъ, а иногда общественныхъ и государственныхъ учрежденій, предоставляющихъ имъ пособія и стипендіи. Растягивать такимъ образомъ годы ученія и подготовки молодого поколѣнія нельзя безъ вреда для общества и государства, и въ частности подобной роскоши не можетъ позволить себѣ такая бѣдная страна, какъ Россія. Повидимому, сама жизнь настоятельно выдвигаетъ вопросъ о необходимости сократить число лѣтъ, посвящаемыхъ среднему образованію, а это можетъ быть только отчасти достигнуто путемъ удаленія изъ круга предметовъ и курсовъ средней школы всего излишняго и второстепеннаго.

Далѣе, пониженіемъ максимальнаго возраста на одинъ годъ устраненъ былъ бы цѣлый рядъ существующихъ теперь несообразностей въ постановкѣ учебнаго и воспитательнаго дѣла въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Согласно съ правилами 1874 года, для поступленія въ первый классъ женской гимназій требуется возрастъ отъ 9-ти до 12-ти лѣтъ, во второй — отъ 10-ти до 13-ти и т. д., т. е. признается вполнѣ нормальнымъ нахожденіе въ одномъ классѣ дѣтей трехъ возрастовъ, напр.: въ первомъ классѣ дѣтей десятаго, одиннадцатаго и двѣнадцатаго годовъ отъ рожденія. Однако, такъ какъ учащіеся иногда остаются одинъ или два раза на повторительный курсъ, то уже въ среднихъ и старшихъ классахъ школы къ этимъ такъ сказать тремъ нормальнымъ возрастамъ присоединяются четвертый и пятый возрасты, а въ концѣ концовъ получается тотъ результатъ, что въ одномъ классѣ одинаковыя дисциплинарныя мѣры и одинъ и тотъ же способъ преподаванія примѣняются къ дѣтямъ и дѣвицамъ, разница въ возрастѣ которыхъ опредѣляется въ 4—5 лѣтъ, что въ 3-мъ классѣ обучаются сверстницы ученицъ 7-го класса,

а въ 4-мъ классѣ сверстницы ученицъ 8-го класса. Такое смѣшеніе возрастовъ даетъ себя чувствовать учителямъ и воспитателямъ на каждомъ шагу. Даже наиболѣе изъ нихъ опытные и тактичные затрудняются въ опредѣленіи той средней нормы учебныхъ и воспитательныхъ требованій, которыя должны быть предъявлены къ классу, въ которомъ почти рядомъ сидятъ дѣти 11—15 лѣтъ, 12—16 лѣтъ или дѣвицы 15—19 и 16—20 лѣтъ, какъ это наблюдается въ нѣкоторыхъ классахъ женской гимназіи А. С. Пушкина, не смотря на то, что педагогическій совѣтъ этой гимназіи въ теченіе послѣднихъ трехъ лѣтъ принималъ мѣры въ борьбѣ съ этой ненормальностью. Въ самомъ дѣлѣ, нельзя не признать, что умственные интересы, запросы къ жизни и настроенія дѣтей 11—12 лѣтъ совсѣмъ не тѣ, какіе бываютъ у дѣвицъ 15—16 лѣтъ, что къ дѣвицамъ 15—16 лѣтъ вполнѣ примѣнимы обычныя требованія школьной дисциплины, но едва ли они могутъ съ успѣхомъ примѣняться къ дѣвицамъ 19—20 лѣтъ.

Наконецъ, только нѣкоторыя изъ великовозрастныхъ дѣвицъ, достигшихъ 19—20 лѣтъ и пребывающихъ въ VI—VII классахъ гимназіи, сохраняютъ интересъ къ предметамъ школьнаго преподаванія, и почти всѣ тяготятся несоотвѣтствующей ихъ возрасту дисциплиною средней школы. Бурныя и грустныя событія, происходившія въ стѣнахъ среднихъ учебныхъ заведеній въ теченіе послѣднихъ нѣсколькихъ лѣтъ, съ очевидностью показываютъ, къ какимъ послѣдствіямъ приводятъ такое положеніе дѣлъ и такое настроеніе учащихся. Крайне необходимо въ интересахъ родителей и дѣтей, а равно въ видахъ болѣе правильной постановки учебнаго и воспитательнаго дѣла въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, принять всѣ мѣры къ тому, чтобы омолодить составъ учащихся. Пока это не будетъ проведено въ жизнь среднихъ учебныхъ заведеній, печальное положеніе ихъ не измѣнится. Въ лучшемъ случаѣ болѣзнь, вскрывшаяся въ послѣдніе годы, будетъ только загнана внутрь школьнаго организма.

Едва ли всѣмъ этимъ исчерпываются отрицательныя стороны великовозрастности учащихся. Много можно было бы сказать относительно нежелательнаго вліянія великовозрастныхъ на ихъ подругъ младшаго возраста и слѣдовало бы, можетъ быть, призадуматься и надъ этою стороною вопроса. Однако, самымъ убѣдительнымъ доводомъ, который долженъ быть выставленъ въ борьбѣ съ великовозрастностью, является то обстоятельство, что такія воспитанницы даютъ незначительный процентъ хорошихъ ученицъ и весьма значительный процентъ неуспѣвающихъ, а потому служатъ дурнымъ примѣромъ для класса и, не получая сами пользы отъ пребыванія въ школѣ, понижаютъ уровень плодотворной и производительной работы своихъ подругъ.

Прежде всего, подобнаго рода наблюденія были мною сдѣланы относительно ученицъ VII класса и двухъ отдѣленій VI класса. Слабые успѣхи ученицъ теперешняго VII класса давно уже были предметомъ думъ и заботъ педагогическаго совѣта. Въ прошломъ учебномъ году, когда эти ученицы были въ VI классѣ, устроены были репетиціи по русскому языку, математикѣ, физикѣ, исторіи и нѣмецкому языку въ томъ предположеніи, что эта мѣра будетъ содѣйствовать лучшему усвоенію ученицами курсовъ наиболѣе важныхъ предметовъ, и дастъ основаніе удостоить перевода въ слѣдующій классъ только тѣхъ ученицъ, которыя будутъ имѣть возможность въ успѣхомъ слѣдить за курсомъ VII класса. Исходъ былъ тотъ, что изъ 53 ученицъ этого класса, раздѣленнаго на два отдѣленія, были переведены 43 ученицы и оставлено на повторительный курсъ въ VI классѣ 10 ученицъ, вслѣдствіе чего въ VII классѣ два отдѣленія были сведены вмѣстѣ, и въ началѣ текущаго учебнаго года въ этомъ классѣ оказалось 44 ученицъ. Одновременно съ этимъ, принимая во вниманіе, что въ VI классѣ было оставлено на второй годъ 10 слабыхъ ученицъ, признано было цѣлесообразнымъ раздѣлить на два отдѣленія ученицъ VI класса, въ которомъ въ началѣ текущаго учебнаго года вмѣстѣ съ оставленными на второй годъ насчитывалось 47 ученицъ. Такъ какъ нѣкоторыя изъ этихъ ученицъ въ теченіе первыхъ двухъ четвертей выбыли, то въ концѣ концовъ въ основомъ и параллельномъ отдѣленіямъ VI класса осталось по 22 ученицы. По даннымъ второй четверти оказалось, что изъ 44 ученицъ VII класса неуспѣвающихъ было 16 ученицъ или 36,36%, изъ 22 ученицъ основнаго отдѣленія VI класса 12 неуспѣвающихъ или 54,54%, а изъ 22 ученицъ параллельнаго отдѣленія VI класса 7 неуспѣвающихъ или 31,81%. Такимъ образомъ, эти данныя лишали права объяснять невысокій процентъ успѣшности ученицъ VII класса переполненностью этого класса, самаго многочисленнаго по числу ученицъ въ ряду всѣхъ остальныхъ классовъ гимназіи, такъ какъ уровень успѣшности малочисленныхъ отдѣленій VI класса былъ даже болѣе низкій. Одновременно съ этимъ, я обратилъ вниманіе на ту черту, которая сближала эти классы, а именно: преобладаніе въ нихъ великовозрастныхъ.

При изученіи этого явленія удалось установить слѣдующіе факты: изъ 44 ученицъ VII класса оказалось 24 великовозрастныхъ ученицъ или 54,54%, изъ 22 ученицъ основного отдѣленія VI класса 12 великовозрастныхъ или 54,54%, а изъ 22 ученицъ параллельнаго отдѣленія VI класса 10 великовозрастныхъ или 45,45%. Остановившись на нѣкоторомъ соотношеніи процента неуспѣвающихъ и процента великовозрастныхъ, необходимо было продолжить обслѣдованіе этого соотношенія, особенно подчеркнутаго по даннымъ, полученнымъ для основного отдѣленія VI класса. Довольно естественно являлся вопросъ

о томъ, какъ успѣваютъ великовозрастныя ученицы VI—VII класса? По даннымъ второй четверти оказалось, что изъ всѣхъ великовозрастныхъ основного отдѣленія VI класса неуспѣвающихъ учениць 9 или 75%, изъ 10 великовозрастныхъ параллельнаго отдѣленія VI класса неуспѣвающихъ учениць 5 или 50%, а изъ 24 великовозрастныхъ VII класса неуспѣвающихъ учениць 8 или 33,33%.

Такія поразительныя указанія, полученныя при изученіи данныхъ, относящихся къ 3 классамъ, побуждали поставить изученіе вопроса о соотношеніи возраста и успѣшности по возможности широко и всесторонне, т. е. разсмотрѣть его, въ связи съ данными о прохожденіи курса учащимися всѣхъ возрастовъ, съ сословнымъ раздѣленіемъ родителей и ихъ отношеніемъ къ школѣ. Задуманный по такому плану трудъ требовалъ громадной затраты времени и цѣлаго ряда подготовительныхъ работъ. Во вниманіе къ важности и значенію поставленнаго вопроса, преданные дѣлу люди не посѣтуютъ, если имъ придется ознакомиться съ характеромъ нѣкоторыхъ изъ этихъ подготовительныхъ работъ.

Прежде всего, пришлось приготовить столько отдѣльныхъ карточекъ, сколько было учениць въ гимназіи, и на каждую карточку занести всѣ данныя, относящіяся къ каждой ученицѣ. Затѣмъ необходимо было установить основаніе для раздѣленія учениць на возрасты. Къ концу второй четверти всѣхъ учениць приготовительнаго и другихъ классовъ, за исключеніемъ учениць VIII класса, было 343. Даты ихъ рожденій приходились на 1887—1898 гг., т. е. на протяженіи 12 годовъ. Исходя изъ того положенія, что по правиламъ 1874 года для поступленія въ 1-ый классъ требуется возрастъ отъ 9-ти до 12-ти лѣтъ, во II классъ — отъ 10-ти до 13-ти и т. д., т. е. признается вполнѣ нормальнымъ нахожденіе въ одномъ классѣ дѣтей трехъ возрастовъ, я нашелъ возможнымъ принять во вниманіе эту установленную норму для опредѣленія младшаго, средняго и старшаго нормальныхъ возрастовъ, а дѣтей и дѣвицъ, превысившихъ максимальный установленный возрастъ, отнести къ числу великовозрастныхъ. Такимъ образомъ, къ числу учениць младшаго нормальнаго возраста были отнесены всѣ тѣ, которымъ къ 15 августа 1907 г. шли годы: въ 1 классѣ десятый, во 2-мъ — одиннадцатый, въ 3-мъ — двѣнадцатый, въ 4-мъ — тринадцатый и т. д. Къ ученицамъ средняго нормальнаго возраста были отнесены всѣ тѣ, которымъ къ указанному времени шли годы: въ 1 классѣ — одиннацатый, во 2-мъ классѣ — двѣнадцатый, въ 3-мъ классѣ — тринадцатый и т. д. Къ ученицамъ старшаго нормальнаго возраста были отнесены всѣ тѣ, которымъ къ тому же указанному сроку шли годы: въ 1-мъ классѣ — двѣнадцатый, во 2-мъ классѣ — тринадцатый, въ 3-мъ классѣ — четырнадцатый и т. д. Такъ какъ въ числѣ учениць гимназіи оказалось

лишь 6 ученицъ, не достигшихъ младшаго нормальнаго возраста, а именно: по одной въ 1, 3 и 4-мъ классахъ и три во 2-мъ классѣ, то ихъ для упрощенія исчисленій я рѣшился причислить къ разряду ученицъ младшаго нормальнаго возраста.

На основаніи произведеннаго такимъ образомъ раздѣленія ученицъ на возрастные разряды, изъ 368 ученицъ всѣхъ классовъ гимназіи, начиная отъ приготовительнаго и включая восьмой классъ, къ концу 2-ой четверти состояло ученицъ: младшаго нормальнаго возраста 54 или 14,67%, средняго нормальнаго возраста 105 или 28,53%, старшаго нормальнаго возраста 85 или 23,10%, переросшихъ установленный максимальный возрастъ или великовозрастныхъ 124 или 33,70%.

Наконецъ, для болѣе точнаго опредѣленія соотношенія возраста и успѣшности было принято раздѣленіе ученицъ на три разряда: неуспѣвающія, среднія и хорошія. Къ числу неуспѣвающихъ были отнесены ученицы, имѣвшія одинъ или болѣе неудовлетворительныхъ балловъ; къ числу хорошихъ отнесены имѣвшія средній баллъ не менѣе 4, а остальныя ученицы причислены къ разряду среднихъ. При этомъ необходимо замѣтить, что баллы по чистописанію, рукодѣлію и рисованію не принимались во вниманіе. Кромѣ того, ученицы VIII класса, въ которомъ преподаваніе имѣетъ цѣлью подготовку къ учительскому званію, также не были раздѣляемы на указанные разряды по успѣшности и не принимались во вниманіе при выводѣ статистическихъ данныхъ. Сверхъ всего этого, были взяты данныя объ успѣхахъ ученицъ за 2-ую и 3-ью четверти, такъ какъ есть основаніе считать эти двѣ четверти наиболѣе важными и показательными въ этомъ отношеніи.

По даннымъ 2-ой четверти изъ 50 ученицъ приготовительнаго, I—VII классовъ младшаго нормальнаго возраста было неуспѣвающихъ 13 или 26%, среднихъ 16 или 32% и хорошихъ 21 или 42%. Изъ всѣхъ 95 ученицъ средняго нормальнаго возраста было неуспѣвающихъ 22 или 23,16%, среднихъ 41 или 43,16% и хорошихъ 32 или 33,68%. Изъ 80 ученицъ старшаго нормальнаго возраста было неуспѣвающихъ 33 или 41,25%, среднихъ 28 или 35% и хорошихъ 19 или 23,75%. Изъ 118 ученицъ великовозрастныхъ было неуспѣвающихъ 48 или 40,68%, среднихъ 49 или 41,52% и хорошихъ 21 или 17,80%.

Для большей ясности и наглядности считаю полезнымъ привести здѣсь таблицу, составленную на основаніи данныхъ объ успѣшности за 2-ую четверть (См. табл. на стр. 111.).

При разсмотрѣніи данныхъ этой таблицы нельзя не обратить вниманія на то, что ученицы младшаго нормальнаго возраста даютъ наибольшій процентъ хорошихъ ученицъ (42), ученицы средняго нормальнаго возраста наибольшій процентъ среднихъ ученицъ (43,16), уче-

Возрасты:	Число учениц	Изъ нихъ: неуспѣвающихъ	средних	хорошихъ
Младшій нормальн. .	50	13	16	21
%		26%	32%	42%
Средній нормальн. .	95	22	41	32
%		23,16%	43,16%	33.68%
Старшій нормальный	80	33	28	19
%		41,25%	35%	23,75%
Великовозрастный. .	118	48	49	21
%		40,68%	41,52%	17.80%
Всего . . .	343	116	134	93
		33,82%	39,07 %	27,11%

ницы старшаго нормальнаго возраста наибольшій процентъ неуспѣвающихъ ученицъ (41,25) и ученицы великовозрастныя почти одинаково высокій процентъ неуспѣвающихъ и среднихъ ученицъ (40,68—41,52) при маломъ процентѣ хорошихъ ученицъ (17,80). Съ другой стороны, ученицы младшаго и средняго нормальнаго возраста даютъ наименьшіе проценты неуспѣвающихъ (26 и 23,16), а ученицы старшаго нормальнаго возраста и великовозрастныя — наименьшій процентъ хорошихъ (23,75 и 17,80). Такимъ образомъ, по успѣшности весь составъ учащихся распадается на двѣ неравныя части, изъ которыхъ худшая, къ сожалѣнію, является болѣе многочисленной. Къ лучшей части относятся ученицы младшаго и средняго нормальныхъ возрастовъ, такъ какъ изъ ихъ среды свыше $^1/_3$ хорошихъ ученицъ и менѣе $^1/_4$ неуспѣвающихъ ученицъ. Къ худшей относятся ученицы старшаго нормальнаго возраста и великовозрастныя, такъ какъ изъ ихъ среды свыше $^2/_5$ не успѣвающихъ и только почти $^1/_5$ хорошихъ ученицъ. Если бы процентъ неуспѣвающихъ ученицъ средняго нормальнаго возраста не былъ бы ниже процента неуспѣвающихъ ученицъ младшаго возраста, а равно процентъ неуспѣвающихъ великовозрастныхъ ученицъ ниже процента неуспѣвающихъ ученицъ старшаго нормальнаго возраста, то можно было бы сказать, что чѣмъ выше возрастъ ученицъ, тѣмъ бо́льшая вѣроятность неуспѣшности ихъ занятій — тѣмъ болѣе, что процентъ хорошихъ ученицъ правильно понижается въ прямой зависимости отъ возраста и при томъ такъ, что чѣмъ выше возрастъ ученицъ, тѣмъ меньшей становится вѣроятность, что онѣ будутъ хорошими ученицами (42%, 33,68%, 23,75%, 17,80%).

Всѣ эти выводы, полученные на основаніи изученія данныхъ 2-ой четверти, подтверждаются въ полной мѣрѣ, какъ можно видѣть изъ прилагаемой таблицы, данными 3-ей четверти, съ той лишь разницею, что колебанія, отмѣченныя въ процентныхъ отношеніяхъ неуспѣвающихъ, исчезаютъ, такъ что получается совершенно опредѣленный выводъ: *успѣшность занятій учениць обратно пропорціональна ихъ возрасту,* т. е. чѣмъ моложе ученица, тѣмъ большая вѣроятность успѣшности ея занятій, а чѣмъ старше ученица, тѣмъ меньшая вѣроятность успѣшности ея занятій.

Прилагая таблицу успѣшности за 3-ью четверть, необходимо прибавить, что въ теченіе этой четверти выбыло три ученицы, по одной изъ числа великовозрастныхъ, старшаго и средняго возрастовъ.

Возрасты:	Число учениць	Изъ нихъ:		
		неуспѣвающихъ	среднихъ	хорошихъ
Младшій нормальн..	50	14	14	22
%		28 %	28 %	44 %
Средній нормальный	94	31	27	36
%		32,98 %	28,72 %	38,30 %
Старшій нормальн..	79	28	33	18
%		35,44 %	41,77 %	22,78 %
Великовозрастный..	117	62	36	19
%		52,99 %	30,76 %	16,24 %
Всего..	340	135	110	95
%		39,71 %	32,35 %	27,94 %

Изъ этой таблицы съ полною ясностью видно, что на повышеніе общаго процента неуспѣвающихъ вліяетъ крайне высокій процентъ неуспѣвающихъ великовозрастныхъ, а на пониженіе общаго процента хорошихъ — невысокій процентъ хорошихъ изъ числа учениць старшаго нормальнаго возраста и великовозрастныхъ. Даже при бѣгломъ просмотрѣ процентныхъ отношеній, показанныхъ въ рубрикахъ неуспѣвающихъ и хорошихъ, можно замѣтить совершенно неуклонное повышеніе процента неуспѣвающихъ при переходѣ отъ младшихъ къ старшимъ возрастамъ и такое же неуклонное пониженіе процента хорошихъ въ томъ же направленіи. Нельзя сказать, что отмѣченныя повышеніе и пониженіе въ рубрикахъ неуспѣвающихъ и хорошихъ

учениць являются постепенными: процентъ неуспѣвающихъ рѣзко повышается при переходѣ къ великовозрастнымъ, а процентъ хорошихъ рѣзко понижается при переходѣ къ ученицамъ старшаго нормальнаго возраста.

При сравненіи данныхъ двухъ приложенныхъ нами таблицъ нельзя не замѣтить, что по даннымъ 3-ей четверти обнаруживается значительное пониженіе процента среднихъ учениць (39,07—32,35=6,72) и такое же почти повышеніе процента неуспѣвающихъ (39,71—33,82=5,89). Это пониженіе общаго процента среднихъ учениць въ сторону неуспѣшности не можетъ быть оставлено безъ вниманія и заставляетъ заняться разсмотрѣніемъ вопроса о томъ, какого рода тенденцію обнаруживаютъ среднія ученицы каждаго возраста. Процентъ среднихъ учениць младшаго возраста понизился (32—28=4) вслѣдствіе того, что равномѣрно повысились проценты неуспѣвающихъ и хорошихъ учениць. Процентъ среднихъ учениць нормальнаго средняго возраста рѣзко понизился (43,16—28,72=14,44), при чемъ болѣе въ сторону неуспѣшности, чѣмъ въ сторону хорошей успѣшности. Процентъ среднихъ учениць старшаго возраста сравнительно нѣсколько повысился (41,77—35=6,77) и главнымъ образомъ на счетъ процента неуспѣвающихъ и отчасти хорошихъ. Процентъ среднихъ великовозрастныхъ учениць рѣзко понизился (41,52—30,76=10,76) и при томъ исключительно въ сторону неуспѣшности, такъ какъ одновременно съ этимъ понизился и процентъ хорошихъ великовозрастныхъ учениць. Такимъ образомъ, и эти данныя свидѣтельствуютъ не въ пользу великовозрастныхъ учениць и только отчасти примиряютъ съ ученицами старшаго нормальнаго возрасти, хотя все таки въ ихъ средѣ не обнаружилось стремленія къ хорошей успѣшности.

На основаніи всѣхъ этихъ данныхъ имѣя право считать великовозрастность учащихся опредѣленнымъ показателемъ вѣроятной или ожидаемой неуспѣшности, я находилъ необходимымъ заняться изученіемъ тѣхъ причинъ и обстоятельствъ, которыя способствовали накопленію въ гимназіи этого маложелательнаго состава учащихся.

Прежде всего, ученицы старшаго возраста и великовозрастныя, какъ проявляющія наименѣе склонности къ усвоенію предметовъ средняго образованія, большее число лѣтъ задерживаются въ средней школѣ, чѣмъ ученицы младшаго и средняго возрастовъ, ибо чаще бываютъ оставляемы на повторительный курсъ. Такъ, напр., по даннымъ, относящимся къ январю текущаго 1908 года [1]), изъ 54 учениць

1) Необходимо, во избѣжаніе недоразумѣній, предупредить, что во всѣхъ послѣдующихъ статистическихъ выкладкахъ принимаются въ разсчетъ и ученицы VIII класса на томъ основаніи, что достовѣрность выводовъ увеличивается съ увеличеніемъ числа наблюденій. Впрочемъ, присоединеніе учениць этого класса только смягчаетъ рѣзкія черты общей картины, такъ какъ на своему возрастному составу и культурному уровню этотъ классъ одинъ изъ лучшихъ въ гимназіи.

младшаго нормальнаго возраста оставались на повторительный курсъ 3 ученицы или 5,55%; изъ 105 ученицъ средняго нормальнаго возраста оставались на повторительный курсъ 18 ученицъ или 17,14%, при чемъ изъ нихъ одна или 0,95% два раза; изъ 85 ученицъ старшаго возраста оставались на повторительный курсъ 23 ученицы или 27,06%, при чемъ изъ нихъ 3 или 3,55% два раза; изъ 124 великовозрастныхъ ученицъ оставались на повторительный курсъ 54 ученицы или 43,54%, при чемъ изъ нихъ 10 или 8,05% два раза.

Эти процентныя отношенія оставленія на повторительный курсъ (5,55%, 17,14%, 27,06%, 43,54%) и процентныя отношенія повторнаго оставленія (0%, 0,95%, 3,55%, 8,05%), подтверждая еще разъ то положеніе, что ученицы старшаго возраста и великовозрастныя представляютъ нежелательный элементъ ученическаго состава, свидѣтельствуютъ самымъ наглядным образомъ о проявляющемся въ школьномъ организмѣ стремленіи къ удержанію мало пригодныхъ для него питомцевъ.

На ряду съ этимъ естественно проявляющемся въ живомъ и материнскомъ организмѣ школы стремленіи удерживать подольше подъ своимъ патронатомъ слабыхъ и мало для нея пригодныхъ питомцевъ, со стороны этихъ послѣднихъ проявляется стремленіе отдалить моментъ наступленія этого патроната.

Соотвѣтствующія данныя можно видѣть изъ прилагаемой таблицы, въ которой къ низшимъ классамъ отнесены приготовительный, первый и второй, къ среднимъ — третій и четвертый, а къ старшимъ — остальные классы, начиная съ пятаго.

Возрасты:	Число учениць	Изъ нихъ поступило въ классы:		
		низшіе	средніе	старшіе
Младшій нормальн..	54	46	5	3
	%	85,19 %	9,26 %	5,55 %
Средній нормальный	105	89	14	2
	%	84,76 %	13,34 %	1,90 %
Старшій нормальн..	85	59	20	6
	%	69,41 %	23,53 %	7,06 %
Великовозрастный..	124	74	46	4
	%	59,68 %	37,10 %	3,22 %
Всего...	368	268	85	15
	%	72,83 %	23,10 %	4,07 %

Изъ этой таблицы можно видѣть, что болѣе $^1/_3$ великовозрастныхъ (37,10%) и почти $^1/_4$ ученицъ старшаго возраста поступаютъ въ средніе классы гимназіи, и что на пониженіе общаго процента (72,83) поступающихъ въ низшіе классы вліяютъ ученицы старшаго возраста и великовозрастныя.

Такимъ образомъ, притокъ ученицъ великовозрастныхъ и старшаго возраста съ особенною силою сказывается на среднихъ классахъ гимназіи. Это обстоятельство можно объяснить воздѣйствіемъ какъ культурной среды, изъ которой выходятъ ученицы гимназіи, такъ и нѣкоторыми мѣстными условіями.

До нѣкоторой степени о культурности среды, изъ которой выходятъ ученицы, можно судить по даннымъ о сословномъ распредѣленіи учащихся, даннымъ, представленнымъ въ нижеслѣдующей таблицѣ:

Возрасты:	Число ученицъ	Въ томъ числѣ:		
		дѣтей, дворянъ, чиновниковъ и духовныхъ лицъ.	дѣтей лицъ городскихъ сословій.	дѣтей лицъ сельскихъ сословій.
Младшій нормальный.	54	28	18	8
	%	51,85%	33,33%	14,82%
Средній нормальный..	105	41	46	18
	%	39,05%	43,81%	17,14%
Старшій нормальный.	85	18	30	37
	%	21,18%	35,29%	43,53%
Великовозрастный . . .	124	15	32	77
	%	12,10%	25,80%	62,10%
Всего. . .	368	102	126	140
	%	27,71%	34,24%	38,04%

Изъ этой таблицы видно, что бóльше половины ученицъ младшаго возраста и почти $^2/_5$ ученицъ средняго нормальнаго возраста — дѣти дворянъ, чиновниковъ и духовныхъ лицъ, а, съ другой стороны, свыше $^2/_5$ ученицъ старшаго возраста и свыше $^3/_5$ ученицъ великовозрастныхъ — дѣти лицъ сельскихъ сословій.

Такъ какъ мнѣ не приходилось наблюдать какихъ либо фактовъ, доказывающихъ преобладаніе среди учащихся старшаго и великовоз-

растнаго возраста лицъ болѣзненныхъ или ненормальныхъ, то ихъ неуспѣшность въ ученіи и отсталость въ умственномъ развитіи, очевидно, находится въ связи съ невысокимъ культурнымъ уровнемъ той среды, къ которой они принадлежатъ и въ которой остаются въ теченіе своихъ ученическихъ годовъ. Проявляемое же учащимися этихъ двухъ возрастовъ стремленіе попасть въ средніе классы гимназіи объясняется обиліемъ въ городѣ и краѣ различныхъ подготовительныхъ школъ, содержатели которыхъ привлекаютъ дѣтей лицъ сельскихъ, а отчасти городскихъ сословій приманкою невысокой платы за ученіе. Къ сожалѣнію, какъ въ этомъ приходится убѣждаться педагогическому совѣту при разсмотрѣніи результатовъ пріемныхъ испытаній, эти подготовительныя школы не справляются въ большинствѣ случаевъ со своею задачею. Сплошь и рядомъ случается, что подвергающіяся испытаніямъ для поступленія въ 5-ый классъ съ большимъ трудомъ выдерживаютъ испытаніе изъ курса 2—3 классовъ, и даже лучшія изъ нихъ, попавъ въ 3-ій классъ, едва-едва справляются съ курсомъ этого класса. Слабая подготовка приводитъ къ тому, что эти ученицы, почти сплошь принадлежащія къ старшему возрасту въ силу того, что онѣ потратили на прохожденіе курса подготовительныхъ школъ драгоцѣнное время, — подвергаются оставленію на повторительный курсъ чаще, чѣмъ другія ихъ подруги, ученицы младшаго и средняго возраста, а потому попадаютъ въ разрядъ великовозрастныхъ. Только немногія изъ нихъ изъ числа наиболѣе одаренныхъ отъ природы и надѣленныхъ выдающеюся силою воли успѣваютъ преодолѣть трудности школьнаго ученія и сравняться по успѣшности съ подругами, а преобладающее большинство, въ сознаніи своей неподготовленности и не находя поддержки въ родной и малокультурной средѣ, постепенно теряетъ въ силу неудачъ влеченіе къ знанію и начинаетъ увлекаться чуждыми и посторонними для школы интересами. Разумѣется, такія ученицы невольно вносятъ эту струю въ среду остальныхъ своихъ подругъ, увлекая за собою наименѣе стойкихъ изъ нихъ. Мало того, переполняя классы, этого рода великовозрастныя понижаютъ уровень требованій преподавателей и замедляютъ прохожденіе курсовъ, чѣмъ наносятъ непоправимый ущербъ правильному ходу ученія своихъ подругъ. Наконецъ, въ высшей степени сомнительно и то, получаютъ ли онѣ для себя какую-либо пользу отъ пребыванія въ школѣ? Не слѣдуетъ забывать, что большинству изъ нихъ не удается окончить курсъ средней школы, что многія изъ нихъ въ теченіе пребыванія въ школѣ пріучаются къ праздности и отбиваются отъ родной среды, къ которой начинаютъ относиться свысока и даже съ нѣкоторымъ пренебреженіемъ, не имѣя на то никакого права и основанія.

Конечно, не только дѣтямъ старшаго возраста, но и великовозрастнымъ должны быть гостепріимно открыты двери средней школы въ томъ случаѣ, если при вступительныхъ испытаніяхъ обнаруживается ихъ хорошая подготовка. Поэтому, настаивая на крайней необходимости понизить установленныя возрастныя нормы и принимая во вниманіе то обстоятельство, что во многихъ школахъ пріемъ производится по конкурсу, не слѣдуетъ принимать въ среднюю школу дѣтей старшаго возраста, получившихъ на испытаніяхъ въ среднемъ менѣе $3^1/_2$, и дѣтей великовозрастныхъ, получившихъ менѣе 4-хъ въ среднемъ. Съ другой же стороны, ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ оставлять на повторительный курсъ дѣтей старшаго возраста болѣе одного раза въ теченіе всего курса, а великовозрастныхъ необходимо удалять изъ средней школы во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда ихъ нельзя перевести въ слѣдующій классъ.

Руководствуясь такими правилами, средняя школа избавится отъ нежелательныхъ питомцевъ и достигнетъ правильной постановки учебнаго и воспитательнаго дѣла. По моему убѣжденію, вмѣстѣ съ тѣмъ она окажетъ услугу и великовозрастнымъ, приводя ихъ къ необходимости заняться производительнымъ трудомъ, къ которому онѣ способны, не затрачивая понапрасно драгоцѣннаго времени на безплодное пребываніе въ школѣ. Во всякомъ случаѣ, никакими сентиментальными соображеніями нельзя оправдывать забвенія о необходимости защиты учебныхъ и воспитательныхъ нуждъ и потребностей лучшей части учащихся и непозволительно приносить ихъ въ жертву во имя сомнительной пользы обученія въ стѣнахъ нормальной средней школы учащихся старшаго и великовозрастнаго возрастовъ. Въ крайнемъ случаѣ для такихъ учащихся могутъ быть устроены особыя среднія учебныя заведенія, въ которыхъ учебные курсы и вся воспитательная часть должны быть поставлены на иныхъ началахъ, выработанныхъ примѣнительно къ ихъ возрасту и запросамъ.

Какъ бы ни отнеслись къ высказаннымъ соображеніямъ и пожеланіямъ дѣятели нашей средней школы, все же разработанныя и представленныя въ этой статьѣ данныя доказываютъ, что возрастъ является внѣшнимъ показателемъ или мѣрою вѣроятной или ожидаемой успѣшности учащихся. Можно сказать, что возрастныя нормы педагогу-практику даютъ такія же показанія, какія получаетъ врачъ при измѣреніи температуры тѣла термометромъ: отклоненія отъ нормы кверху свидѣтельствуютъ о заболѣваніи, и, чѣмъ выше эти отклоненія, тѣмъ становится опаснѣе состояніе организма. Тревоги, опасенія и заботы педагога, когда онъ устанавливаетъ отклоненія кверху отъ возрастной нормы, усиливаются и умножаются, какъ и у врача при повышеніи температуры тѣла его паціента. Если въ

такихъ случаяхъ медицинская практика считаетъ необходимымъ прибѣгать къ средствамъ, понижающимъ температуру тѣла, то и педагогическая практика должна примѣнять мѣры къ пониженію возрастныхъ нормъ.

А. Ясинскій.

Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

Приступая къ изложенію методики русскаго языка, необходимо предварительно установить, что должно разумѣть подъ выраженіями: „русскій языкъ“, „русскій народный языкъ“, „русскій литературный языкъ“, и разсмотрѣть вопросы о томъ, кто можетъ и долженъ учить русскому литературному языку, какъ средству устнаго и письменнаго выраженія мыслей и какъ учебному предмету.

Выраженіе „русскій языкъ“ употребляется въ двухъ значеніяхъ: для опредѣленія какъ средства выраженія мыслей, такъ и для опредѣленія совокупности извѣстныхъ учебныхъ предметовъ.

Современный русскій языкъ въ первомъ значеніи есть самобытно развивающійся языкъ русскаго народа. Однако, развиваясь вполнѣ самостоятельно въ фонетическомъ, морфологическомъ и синтаксическомъ отношеніяхъ, русскій языкъ, какъ и вообще языкъ всякаго народа, находящагося въ общеніи съ другими, представляетъ довольно пеструю смѣсь въ лексическомъ (словесномъ) отношеніи *).

Русскій языкъ, подобно языку всякаго культурнаго народа, обладающаго письменностью, можетъ быть раздѣленъ на литературный (письменный) и народный (устный) **).

---

*) Какъ ни многочисленны заимствованныя слова, но они, за рѣдкими исключеніями, подверглись полной передѣлкѣ въ фонетическомъ и морфологическомъ отношеніяхъ соотвѣтственно духу русскаго языка. Напримѣръ, кто теперь узнаетъ, что слово „олухъ“ происходитъ отъ латинскаго alucus, „известь“ отъ греческаго ἀσβεστης; малорусское „скрыня“ отъ латинскаго scrinium; даже слова „ахинея“, „шеромыжникъ“; „лебезить“, кажутся намъ исконно-русскими, несмотря на ихъ недавнее образованіе (ахинея отъ аѳинское, аттическое; шеромыжникъ отъ cher ami; лебезить отъ lieben sich).

**) Установить рѣзкую границу между тѣмъ и другимъ нѣтъ возможности. Однако говорить о раздѣленіи языка на литературный и народный можно въ виду, главнымъ образомъ, того обстоятельства, что письменный языкъ нуждается въ бо́льшемъ количествѣ словъ для выраженія мыслей, чѣмъ устный. Раньше нашъ литературный языкъ рѣзко отличался отъ народнаго: сначала онъ даже былъ чисто древнецерковнымъ, потомъ обогатился руссизмами; въ XV вѣкѣ подъ перомъ талантливаго

Народный языкъ отличается большою подвижностью въ своемъ развитіи; онъ распадается на множество говоровъ, изъ которыхъ каждый имѣетъ свои особенности. Кромѣ того, при разговорѣ люди для выраженія своихъ мыслей пользуются не одними только звуковыми средствами, но и прибѣгаютъ къ интонаціи, жестамъ, мимикѣ. Все это облегчаетъ взаимное пониманіе, и разговаривающіе не особенно заботятся о томъ, чтобы языкъ точно и ясно выражалъ ихъ мысли. Вполнѣ понятная устная рѣчь, будучи записана стенографически, часто представляетъ затрудненіе для пониманія, потому что лишена вспомогательныхъ средствъ устной рѣчи, которыя невозможно передать помощью письменныхъ знаковъ. Что это вполнѣ справедливо, стоитъ только вспомнить языкъ комедіи Грибоѣдова „Горе отъ ума". Въ ней авторъ образцово подражалъ повседневному языку высшаго московскаго общества, всѣмъ понятному въ устной передачѣ; въ чтеніи же мы почти не въ состояніи воспроизвести его, а въ иныхъ случаяхъ съ нѣкоторымъ трудомъ понимаемъ. Научиться такому языку можно лишь въ срѐдѣ того общества, которое выработало его, но не въ школѣ.

Въ совершенно другомъ положеніи находится литературный (письменный) языкъ. Письменно передающій мысли не пользуется никакими вспомогательными средствами, а потому долженъ употребить всё усиліе на то, чтобы съ помощью однихъ только словъ ясно и точно передать свои мысли. Поэтому письменная рѣчь по своему построенію должна быть несравненно совершеннѣе устной. И дѣйствительно, исторически съ очевидностью можно прослѣдить, какъ письменный языкъ постепенно улучшался и подъ перомъ великихъ мастеровъ слова достигалъ поразительнаго совершенства. Вотъ этотъ-то языкъ, языкъ образцовой прозы, и можетъ быть предметомъ усвоенія и подражанія. Кромѣ того, онъ гораздо устойчивѣе устнаго и болѣе подчиняется извѣстнымъ правиламъ. Наконецъ, онъ только и можетъ быть названъ вполнѣ совершеннымъ языкомъ. Что же касается устнаго языка, то это тотъ или другой изъ говоровъ. Одинъ изъ такихъ говоровъ и есть родной для каждаго изъ насъ,

Іоанна Грознаго онъ становится уже болѣе русскимъ, чѣмъ древне-церковнымъ; съ XVI в. въ него начинаютъ вноситъ свои крупицы языки польскій, литовскій; съ Петра Великаго цѣлымъ потокомъ хлынули слова западноевропейскія. Но къ этому времени русскій литературный языкъ успѣлъ настолько окрѣпнуть, что достаточно было протеста со стороны Ломоносова и данныхъ имъ немногихъ, но смѣлыхъ образцовъ, чтобы нашъ языкъ пошелъ по пути дальнѣйшаго усовершенствованія, а черезъ 50 лѣтъ послѣ Ломоносова зазвучала дивная русская литературная рѣчь юноши-Пушкина. Съ Пушкина и Крылова русскій литературный языкъ приблизился къ народному настолько, настолько можетъ приблизиться по своей природѣ письменный языкъ къ устному.

и мы учимся ему съ дѣтства путемъ подражанія. Значитъ, обучать родному языку въ школѣ нѣтъ смысла и надобности. Поэтому не точно выражаются, когда говорятъ, что въ школѣ должно изучать родной языкъ. Школа можетъ и должна обучать только литературному языку. Обученіе ему должно быть направлено къ тому, чтобы учащійся понималъ его въ устномъ произношеніи, умѣлъ сознательно читать написанныя на немъ книги и, наконецъ, умѣлъ изложить свои или чужія мысли устно и письменно. Мѣра достиженія этихъ цѣлей можетъ суживаться и расширяться: въ начальной школѣ съ трехзимнимъ курсомъ она спускается до ничтожнаго минимума, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ можетъ подняться до высокой степени, напримѣръ, въ 8-классныхъ гимназіяхъ, учительскихъ институтахъ и т. п.

Чтобы обученіе языку, какъ средству выраженія мыслей, давало благотворные плоды, необходимо установить правильный взглядъ на природу и значеніе языка, а въ зависимости отъ этого пониманія и на вопросы: 1) какъ обучать языку? 2) кто можетъ и долженъ заниматься этимъ дѣломъ?

Для правильнаго пониманія языка, какъ средства выраженія мыслей, необходимо вникнуть въ сущность отношенія языка къ нашему уму и памяти, и отчасти къ эмоціямъ. Отъ первыхъ двухъ психическихъ способностей языкъ находится въ такой зависимости, что безъ нихъ онъ немыслимъ. Не языкъ долженъ воздѣйствовать на умственную дѣятельность, а, наоборотъ, она должна находить свое выраженіе въ языкѣ. Только то, что человѣкъ ощущаетъ, представляетъ, о чемъ разсуждаетъ, къ чему стремится, и должно находить выраженіе въ языкѣ. Нѣтъ содержанія внутри, не должно быть и внѣшняго выраженія, хотя это иногда бываетъ, когда усвоиваютъ языкъ одной лишь памятью. При обученіи дѣтей языку непремѣнно нужно тщательно слѣдить за тѣмъ, чтобы только образовавшіяся у нихъ представленія называть словами и всѣми силами противодѣйствовать тому, чтобы они усвоивали такія слова и выраженія, съ которыми у нихъ не соединяется никакого содержанія. Необходимо слѣдить за тѣмъ, чтобы развитіе ума шло впереди языка, а не наоборотъ, какъ это было и, къ крайнему прискорбію, до сихъ поръ продолжается, особенно при начальномъ обученіи, такъ какъ иначе приносится громадный вредъ образованію и воспитанію. Какъ ни невѣроятно, но въ большинствѣ случаевъ и теперь еще въ обученіи мы не далеко ушли отъ системы Манилова и, подобно послѣднему, загромождаемъ дѣтскіе мозги обиліемъ словъ и выраженій, но не образовъ и мыслей. И чѣмъ у учащагося воспріимчивѣе память, тѣмъ онъ больше запасается безплоднымъ матеріаломъ, тѣмъ большая опасность грозитъ ему сдѣлаться пустословомъ, играющимъ

словами, какъ игрушками. У многихъ привычка произносить слова безъ содержанія до того можетъ развиться и окрѣпнуть, что они скорѣе представляютъ собой словоизвергающую машину, чѣмъ мыслящее существо. По весьма удачному выраженію Сократа, эти люди не могутъ дать отчета въ томъ, что они знаютъ и чего не знаютъ: произносятъ слова, значенія коихъ совершенно не понимаютъ, вслѣдствіе чего и сами путаются и другихъ сбиваютъ съ толку *).

Подобнымъ недостаткомъ рѣчь не будетъ страдать, если дома и въ школѣ будутъ прежде всего заботиться не о томъ, чтобы дѣти знали много словъ, а о томъ, чтобы они составили ясныя, точныя и вполнѣ опредѣленныя представленія, а потомъ уже ассоціировали ихъ со звуками. Значитъ, нужно сначала обратиться къ окружающему насъ міру и изъ него черпать, а почерпнутое ассоціировать со звуками, но не къ языку, такъ какъ послѣдній самъ по себѣ способенъ обогатить лишь разными звуковыми формами.

Съ пользой и свободно можно распоряжаться языкомъ только тогда, когда въ него вложено вполнѣ опредѣленное содержаніе. Совершенно напрасно прикрываютъ свою умственную бѣдность тѣ, которые говорятъ: „Я это знаю и понимаю, да не могу выразить". У кого ясная мысль, у того ясная и рѣчь. Нѣтъ ясности мысли, нѣтъ и ясности рѣчи, за исключеніемъ, конечно, тѣхъ случаевъ, когда говорящій по какимъ-либо причинамъ находится въ смущеніи или чувствуетъ себя несвободно. Нѣкоторыя эмоціи, какъ извѣстно, задерживаютъ или даже совершенно прекращаютъ дѣятельность ума.

Сказаннаго относительно связи языка съ умственными представленіями и зависимости ясности рѣчи отъ ясности ума вполнѣ достаточно для пониманія того, какъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей, и для отвѣта на вопросъ, кто можетъ и долженъ учить этому языку. Такъ какъ обогащенію ума представленіями и развитію яснаго мышленія обязаны содѣйствовать всѣ рѣшительно учителя, то и языку, какъ средству выраженія мыслей, должны учить рѣшительно всѣ они. Если же учащіеся обнаруживаютъ незнаніе языка и неясность рѣчи, то это убѣдительно говоритъ о томъ, что въ школѣ плохо поставлено преподаваніе по большинству предме-

*) Въ справедливости этого можно легко убѣдиться на каждомъ шагу, наблюдая за собой и за другими. Одна учительница во время объясненія стихотворенія Майкова „Сѣнокосъ" обнаруживала полное незнаніе того, о чемъ говорила дѣтямъ, потому что не видѣла сѣнокоса. Одинъ очень образованный человѣкъ, по книгамъ лишь знакомый съ деревенской жизнью, не соединялъ представленій даже съ такими словами, какъ: рожь, пшеница и т. п. Пріѣхавъ въ деревню и увидѣвъ вѣяніе и очистку ржи, онъ назвалъ эту работу молотьбой, чѣмъ крайне поразилъ крестьянъ.

товъ, а не по одному лишь русскому языку, потому что, какъ бы хорошо ни велъ преподаваніе своего предмета учитель русскаго языка, онъ не можетъ достигнуть того, къ чему должны стремиться рѣшительно всѣ его товарищи. Къ крайнему прискорбію, и въ обществѣ, и даже въ учительской средѣ существуетъ совершенно противоположный взглядъ. Произнесетъ учащійся неправильно слово — виноватъ учитель русскаго языка; прочтетъ что-либо учащійся недостаточно внятно и выразительно — къ отвѣтственности привлекается все тотъ-же учитель русскаго языка; не различитъ ученикъ падежа или наклоненія на урокѣ латинскаго языка — выговоръ учителю русскаго языка отъ его же коллеги, учителя латинскаго языка, патетически восклицающаго: „Нельзя учить латинскому языку, разъ ученики не знаютъ русскаго". Когда въ концѣ 80-хъ годовъ посыпались обвиненія на оканчивавшихъ курсъ гимназіи, что они мало подготовлены къ высшимъ учебнымъ заведеніямъ, что они плохо говорятъ и еще болѣе плохо пишутъ, то учителямъ русскаго языка и словесности было предписано принять мѣры къ искорененію зла и поднять успѣшность по русскому языку, а въ 1890 году были изданы новые учебные планы, примѣрныя программы и объяснительныя записки съ надеждой, что при новой постановкѣ преподаванія русскаго языка и словесности дѣло пойдетъ лучше. Въ изданныхъ программахъ на русскій языкъ было обращено весьма серьезное вниманіе. Къ учителямъ русскаго языка и словесности было предъявлено столько требованій, что многіе изъ нихъ не выдержали и нервно заболѣли; были даже случаи самоубійства *).

Къ какимъ же однако результатамъ привели старанія поднять успѣшность по русскому языку, въ жертву которому была принесена и словесность, такъ какъ преподаватель послѣдней долженъ былъ обращать вниманіе главнымъ образомъ на формы языка? Къ

*) Въ это особенно плачевное для учителей русскаго языка и словесности время я былъ преподавателемъ этихъ предметовъ въ одномъ изъ учительскихъ институтовъ; никакія реформы не коснулись ихъ, и они находились въ особо благопріятныхъ условіяхъ, такъ какъ пользовались почти полной автономіей въ педагогическихъ вопросахъ: никто никакихъ отчетовъ не требовалъ и не слѣдилъ, что и какъ преподается. Однако, несмотря на весьма выгодное положеніе учителя русскаго языка и словесности въ учительскихъ институтахъ, сравнительно съ учителями тѣхъ же предметовъ въ гимназіяхъ, когда я послѣ семилѣтняго преподаванія, послѣ пріобрѣтенія знаній и нѣкотораго умѣнія преподавать названные предметы, сталъ преподавать исторію и географію, почти совершенно забытые мной предметы, то на первомъ же году почувствовалъ себя какъ бы освободившимся отъ кошмара. Съ перваго же года преподаваніе этихъ предметовъ у меня пошло лучше, чѣмъ шло преподаваніе русскаго языка и словесности на седьмомъ году моей учительской практики по послѣднимъ предметамъ. Я испытывалъ такое облегченіе, что нисколько не счелъ бы несправедливымъ, если бы преподаватели русскаго языка и словесности получали двойное вознагражденіе, сравнительно съ преподавателями другихъ предметовъ.

ни толковой рѣчи какъ устной, такъ и письменной. Не получая помощи и содѣйствія отъ другихъ своихъ товарищей, учителя русскаго языка ни въ чемъ рѣшительно не могутъ достигнуть хоть сколько-нибудь удовлетворительныхъ результатовъ. Во избѣжаніе этого, нужно предъявлять къ нимъ такія требованія, которыя посильно выполнить одному человѣку, а не такія, которыя съ трудомъ выполняются многими.

Несмотря на эту очевидность, нѣкоторые изъ учителей русскаго языка по какому-то непонятному недоразумѣнію не только не ропщутъ на то, что на нихъ возлагаютъ непосильное бремя, но стараются увеличить это бремя.

Одинъ изъ такихъ преподавателей (А. Флеровъ) пишетъ: „Что же дѣлаемъ мы, преподаватели русскаго языка, нравственно обязанные предъ своимъ народомъ вводить мысль порученныхъ намъ дѣтей и юношей въ сокровищницу народнаго духа, сроднять дѣтскую душу съ коллективной русской мыслью, вылившейся въ русскомъ языкѣ? Мы заставляемъ зубрить схоластическіе учебники грамматики, на помощь чему привлекаемъ постоянныя диктовки. Но, вѣдь, это значитъ убивать въ получающей образованіе молодежи, въ будущихъ руководителяхъ народа, государства и общества даже тотъ здравый смыслъ, то живое чутье языка, которымъ они располагаютъ до школьной скамьи: это значитъ отрывать ихъ отъ русскаго народа, плодить людей безъ роду, безъ племени, чуждыхъ родной почвѣ „скитальцевъ“, размножать безъ числа „лишнихъ людей“, подобно бурелому, заглушающихъ здоровые побѣги молодняка“ (Педаг. Сборн.“ 1901 г., № 8, стр. 117).

Вотъ какъ расширяетъ Г. Флеровъ отвѣтственность учителя русскаго языка! То, что онъ требуетъ, едва-ли подъ силу всѣмъ учителямъ школы. Пусть лучше учителя русскаго языка задаются болѣе скромными цѣлями; тогда, навѣрно, они достигнутъ гораздо бóльшаго, чѣмъ теперь достигаютъ.

Чтобы покончить съ поставленнымъ вопросомъ, необходимо еще сказать нѣсколько словъ о письменныхъ упражненіяхъ и сочиненіяхъ.

О томъ, что не одинъ учитель русскаго языка и словесности долженъ давать письменныя упражненія и сочиненія, и говорить нечего. Это очевидно изъ всего сказаннаго. Но, можетъ быть, онъ обязанъ показать, какъ писать образцовыя сочиненія разныхъ видовъ? Такъ какъ каждый видъ сочиненія имѣетъ свои спеціальныя задачи, то лучше разработку описательныхъ поручить учителямъ естествовѣдѣнія, географіи и физики, повѣствовательныхъ — учителямъ исторіи и Закона Божія; а разсужденій — учителю русскаго языка

и словесности. Само собой разумѣется, что въ послѣднихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній и остальные преподаватели могутъ предлагать сочиненія такого же рода.

Въ настоящее время, со введеніемъ естествовѣдѣнія въ низшіе классы, многіе изъ учителей этого предмета не знаютъ, что имъ дѣлать, какъ и чѣмъ занять вниманіе учащихся. Изъ затрудненія очень легко выйти съ пользой для учащихся такимъ образомъ: пусть учитель покажетъ какой-либо предметъ, самъ или съ помощью наводящихъ вопросовъ опишетъ его, заставитъ это описаніе связно повторить, а потомъ и написать.

Зная, что изучаемый подъ руководствомъ учителя предметъ придется описать, ученикъ присмотрится къ предмету и прислушается къ словамъ учителя со всевозможнымъ вниманіемъ. Учителя естествовѣдѣнія, географіи и физики описательный видъ устной и письменной рѣчи могутъ довести до совершенства, чѣмъ они принесутъ учащимся громадную пользу какъ для усвоенія и пониманія предметовъ, такъ и для жизни, потому что умѣнье описывать предметы необходимо на каждомъ шагу. Учителя Закона Божія и исторіи тоже должны требовать отъ учениковъ составленія повѣствовательныхъ сочиненій.

При такой постановкѣ дѣла, учителямъ русскаго языка и словесности легче и производительнѣе можно будетъ справиться съ обученіемъ учениковъ пріемамъ составленія разсужденій объ общихъ вопросахъ или о поэтическихъ произведеніяхъ (разборы, характеристики, художественная оцѣнка).

Къ крайнему сожалѣнію, указанной постановки дѣла можно ожидать только въ томъ случаѣ, если офиціально будетъ признано, что къ обученію письменному изложенію мыслей призваны всѣ учителя, а не одни только учителя русскаго языка и словесности.

Такимъ образомъ, у всѣхъ учителей должны быть общія и частныя обязанности, а также общая и частная отвѣтственность. Общею обязанностью всѣхъ должно признать обученіе учащихся сознательному, правильному и выразительному чтенію; частною обязанностью учителя русскаго языка — чтеніе поэтическихъ произведеній, частною обязанностью учителей остальныхъ предметовъ — чтеніе научныхъ; всѣ обязаны обучать языку, раскрывать его содержаніе, учить умѣнью пользоваться имъ для выраженія чужихъ и своихъ мыслей какъ въ устномъ, такъ и въ письменномъ изложеніи. За недостатки во всемъ этомъ должны отвѣчать въ одинаковой степени всѣ рѣшительно учителя. Пора уже перестать общіе грѣхи взваливать на измученныя спины злополучныхъ учителей русскаго языка и словесности: это и несправедливо, и гибельно для успѣха дѣла.

Дружное и единодушное выполненіе указанныхъ общихъ задачъ не только не помѣшаетъ достиженію частныхъ, но, напротивъ, поможетъ этому: можно даже сказать, что безъ выполненія общихъ задачъ немыслимо разумное выполненіе частныхъ *).

Всѣ приведенныя соображенія удивительно просты и ясны; однако они до сихъ поръ еще не сдѣлались общимъ достояніемъ не только общества, но, какъ мы видѣли, и самихъ учителей; и отъ этого страдаютъ прежде всего ни въ чемъ неповинные ученики и родители, а также и сами учителя. Вслѣдствіе того, что офиціальная отвѣтственность за знаніе языка, за умѣнье пользоваться имъ падаетъ на одного лишь учителя русскаго языка, остальные учителя совершенно безразлично относятся къ рѣчи учащихся. Это ведетъ къ тому, что усилія учителя русскаго языка остаются безплодными въ данномъ отношеніи, да, кромѣ того, онъ не можетъ выполнить и того, что составляетъ его неотъемлемую и важнѣйшую задачу; онъ не можетъ изучить достаточное количество поэтическихъ произведеній, научить учащихся читать ихъ сознательно, правильно и выразительно; словомъ, не можетъ воспользоваться однимъ изъ могучихъ воспитательныхъ средствъ, не можетъ, какъ слѣдуетъ, пріобщить своихъ учениковъ къ родной поэзіи.

Дальше, вслѣдствіе непониманія того, что могутъ и чего не могутъ сдѣлать учителя русскаго языка, ихъ же коллеги упрекаютъ ихъ въ томъ, въ чемъ прежде всего и больше всего они сами виноваты. Вслѣдствіе непониманія того, что всѣ рѣшительно учителя должны учить сознательному, правильному и выразительному чтенію, а также рѣчи, съ методикой чтенія (сознательнаго, правильнаго и выразительнаго) знакомятся одни лишь учителя русскаго языка, тогда какъ самое тщательное усвоеніе ея въ совершенно одинаковой степени должно быть обязательно для всѣхъ рѣшительно учителей. Какъ, въ самомъ дѣлѣ, можно задавать урокъ по какому-либо предмету, не прочитавъ его предварительно или не заставивъ учениковъ прочесть его правильно и съ выраженіемъ, не объяснивъ его плана, его главныхъ мыслей и т. п.?

Съ полною увѣренностью можно утверждать, что если бы преподаваніе шло разумно, то тогда обученіе въ болѣе короткое время давало бы лучшіе результаты. Къ указанному идеалу долженъ стремиться каждый учитель, если онъ хочетъ быть достойнымъ званія учителя, а чтобы достигнуть этого необходимо прежде всего выработать возможно лучшіе пріемы преподаванія.

---

*) Такъ какъ этотъ вопросъ уже не входитъ во введеніе въ методику литературнаго языка, а во введеніе въ общую методику, то позволительно на этомъ не останавливаться.

Къ задачамъ учителя русскаго языка въ средней школѣ присоединяется для учителя начальной школы обязанность обучать грамотѣ, т. е. умѣнію читать и умѣнію писать. Поэтому въ методикѣ русскаго языка особая часть ея посвящается изложенію пріемовъ и методовъ обученія умѣнію читать и писать.

Въ старой школѣ пріобрѣтеніе этихъ умѣній давалось съ величайшимъ трудомъ, и прилагались всевозможныя старанія, чтобы облегчить тернистый путь.

Въ теченіе цѣлыхъ столѣтій старанія почти ни къ чему не приводили, и только въ минувшемъ они увѣнчались значительнымъ успѣхомъ. Вопросъ объ обученіи грамотѣ создалъ огромную литературу, его разсматривали и теперь еще разсматриваютъ со всевозможныхъ сторонъ — исторической, теоретической (Паульсонъ), культурно — исторической, генетическаго метода (Кл. Тихомировъ), а Вахтеровъ къ букварику въ 26 страницъ написалъ руководство въ 235 стр., вторгшись въ области исторіи, психологіи и даже философіи. Такимъ образомъ, обученіе грамотѣ, которое раньше со стороны учащаго не требовало никакихъ знаній, кромѣ умѣнія читать и писать, обратилось въ трудное искусство, къ которому нужно готовиться теоретически и практически, однимъ словомъ, создалась методика грамоты, занимающая особое самостоятельное мѣсто въ методикѣ языка. Если методику грамоты выдѣлить въ особую часть, какъ и дѣлаютъ, то методика русскаго литературнаго языка, согласно сказанному раньше о задачахъ обученія, должна состоять изъ слѣдующихъ четырехъ частей: 1) методика грамоты, 2) методика чтенія, 3) методика письма и 4) методика грамматики. Въ виду того, что вопросы обученія процессу чтенія удобнѣе отдѣлить отъ вопросовъ обученія процессу письма и первые отнести къ вопросамъ обученія чтенію, а вторые — письма, возможно предложить раздѣленіе методики русскаго языка на три части: въ первую должно войти обученіе чтенію; во вторую — обученіе письму; въ третью — обученіе грамматикѣ. Слова „чтеніе и письмо“ нужно понимать въ широкомъ смыслѣ, т. е. подъ чтеніемъ разумѣть не только механическое воспроизведеніе словъ по буквамъ, но и сознательное отношеніе къ читаемому. Въ связи съ сознательнымъ чтеніемъ должны находиться умѣніе устно воспроизводить прочитанное и умѣніе читать выразительно. Какъ то, такъ и другое, съ одной стороны, должны служить доказательствомъ сознательнаго отношенія къ читаемому, а, съ другой, способствовать ему. Подъ письмомъ нужно разумѣть не только умѣніе передать буквами рѣчь, но и умѣніе письменно излагать чужія или свои мысли.

Методика чтенія.

Введеніе.

Понятіе о процессѣ, сознательности и художественности чтенія.

Въ чтеніи должно различать, кромѣ процесса чтенія, еще двѣ другія стороны: сознательность и художественность.

Процессъ чтенія состоитъ въ воспроизведеніи словъ по буквамъ. Воспроизведеніе должно быть правильнымъ, бѣглымъ, отчетливымъ.

Въ виду того, что современное общепринятое произношеніе словъ во многихъ случаяхъ отличается отъ общепринятаго начертанія ихъ, чтеніе въ этихъ случаяхъ уже не будетъ точнымъ воспроизведеніемъ слова по буквамъ, а уподобленіемъ произношенію его въ устной рѣчи. Когда мы читаемъ слова: рама, папа, мама и т. п., мы точно воспроизводимъ ихъ по буквамъ; но когда читаемъ слова: оса, окно, его, злого, синяго, коробка и т. п., то мы въ большей или меньшей степени уклоняемся отъ точнаго буквеннаго воспроизведенія въ сторону общепринятаго произношенія этихъ словъ (аса, акно, ево, злова, синева, каропка). Поэтому правильнымъ чтеніемъ должно называть лишь такое, которое близко къ общепринятому произношенію словъ. Говорю — близко, потому что живое произношеніе словъ, хотя бы и общепринятое, отличается большой индивидуальностью, т. е. у каждаго говорящаго есть свои особые оттѣнки произношенія. — Въ началѣ обученія чтенію воспроизведеніе словъ по буквамъ происходитъ очень медленно; по мѣрѣ же пріобрѣтенія навыка воспроизведеніе совершается все быстрѣе и быстрѣе и, наконецъ, становится бѣглымъ — такимъ же, какъ устная рѣчь. — При обученіи процессу чтенія, непремѣнно нужно требовать, чтобы слова произносились какъ можно яснѣе, отчетливѣе, выразительнѣе. — Правильность, бѣглость и отчетливость есть важнѣйшія положительныя качества, о которыхъ нужно заботиться при обученіи процессу чтенія, но не вдаваться, конечно, въ крайность, какъ это дѣлали и теперь еще многіе дѣлаютъ, исходя изъ того соображенія, что процессъ чтенія лежитъ въ основѣ остальныхъ качествъ чтенія, а потому на первыхъ порахъ обученія чтенію слѣдуетъ имѣть въ виду по преимуществу развитіе указанныхъ внѣшнихъ качествъ чтенія (Зимницкій, стр. 9). Что внѣшнія качества чтенія лежатъ въ основѣ художественнаго чтенія — вѣрно, но нельзя сказать, что они имѣютъ такое же значеніе и для сознательнаго чтенія. Въ основу обученія чтенію должна быть положена сознательность, и о ней прежде всего и больше всего нужно

ственнымъ можно назвать лишь такое чтеніе, которое внѣшнимъ образомъ (паузами, удареніями, интонаціей) вполнѣ передаетъ внутреннее содержаніе читаемаго. У всякаго произведенія, какое бы оно ни было, — научное, поэтическое или риторическое, прежде всего должна быть передана читающимъ логическая его сторона, т. е., читающій повышеніемъ и пониженіемъ голоса, остановками (паузами), ускореніемъ и замедленіемъ голоса долженъ помочь слушателю вникнуть въ смыслъ читаемаго. Это — низшая степень художественнаго чтенія, называемая обыкновенно выразительнымъ. Для прозаическихъ статей (описаній, повѣствованій, разсужденій) и такого чтенія достаточно. Если же читающій вызываетъ у слушателя всѣ тѣ эмоціи (радость, гнѣвъ, страхъ, ненависть, смѣхъ и т. п. чувствованія), какія вложены въ читаемое произведеніе, то чтеніе достигаетъ высшей степени художественности и называется художественнымъ въ собственномъ смыслѣ слова.

О значеніи выразительнаго и художественнаго чтеній хорошо говоритъ Зимницкій, а потому приведу его слова. „Кому удавалось слышать хорошее выразительное чтеніе сочиненій научнаго содержанія, напр., по литературѣ, исторіи, естествовѣдѣнію и т. п., тотъ, конечно, съ большимъ удовольствіемъ вспоминаетъ, какъ живо воспринималъ онъ развиваемыя въ сочиненіи понятія и мысли, какъ ясно видѣлъ логическую связь, соединяющую ихъ въ одно цѣлое, какъ безъ всякихъ особенныхъ усилій отдѣлялъ главныя понятія и мысли отъ второстепенныхъ, съ какою, наконецъ, легкостью возникали предъ его умственными очами даже общія, основныя идеи произведенія. Еще поразительнѣе бываетъ впечатлѣніе отъ хорошаго художественнаго чтенія поэтическихъ произведеній. Подъ обаяніемъ такого чтенія невольно весь уходишь въ тотъ идеальный міръ, который поэтъ рисуетъ въ своемъ произведеніи, невольно начинаешь наслаждаться красотами изображенныхъ въ немъ картинъ природы и жизни людей, радоваться счастьемъ этихъ людей, сочувствовать ихъ горю, негодовать на житейскую пошлость и т. д. Совсѣмъ другую картину представляетъ результатъ чтенія тѣхъ же самыхъ произведеній научнаго содержанія и поэзіи, когда чтеніе это не отличается никакими достоинствами со стороны выразительности, когда оно самое обыкновенное, заурядное. Въ этомъ случаѣ мы обыкновенно съ трудомъ воспринимаемъ содержаніе читаемаго произведенія, и потому лишь слабо и въ незначительной степени доходятъ до нашего сознанія образы и чувствованія, изображенные въ немъ. Объ удовольствіи отъ чтенія, о художественномъ наслажденіи произведеніемъ здѣсь, разумѣется, не можетъ быть и рѣчи. Вмѣсто удовольствія мы скорѣе чувствуемъ скуку и утомленіе и чаще всего съ нетерпѣніемъ ожидаемъ . . . конца чтенія. Всё то, что испыты-

ваютъ отъ хорошаго и выразительнаго чтенія люди взрослые, умственно зрѣлые, въ такой же степени, если ещё не въ большей, вліяетъ и на учениковъ. Когда учитель выразительно, живо, художественно читаетъ имъ хорошее поэтическое произведеніе, вполнѣ доступное для нихъ по содержанію, по выраженнымъ въ немъ мыслямъ, образамъ и чувствамъ, то мастерское чтеніе преподавателя дѣйствуетъ на нихъ буквально чарующимъ образомъ: глаза ихъ блестятъ восторгомъ и упоеніемъ, сердце бьется учащеннѣе обыкновеннаго, воображеніе и умъ работаютъ самымъ дѣятельнымъ образомъ, въ классѣ царитъ полная, ничѣмъ не нарушаемая тишина. Въ результатѣ такого чтенія, конечно, получается то, что ни одна подробность картины и жизни, изображенная въ произведеніи, ни одно чувство, выраженное въ немъ, ни одна живая мысль его не пропадаютъ даромъ, а легко и живо проникаютъ въ ихъ сознаніе и надолго, иногда на всю жизнь удерживаются въ ихъ молодой, воспріимчивой памяти". Къ сказанному Зимницкимъ о значеніи художественнаго чтенія можно лишь прибавить, что оно способно внушить учащимся любовь къ чтенію литературныхъ произведеній и къ читающему. Поэтому едва ли можно считать излишне строгимъ требованіе, чтобы тотъ, кто не научился выразительно читать, не шелъ въ учителя родного языка и словесности.

Всѣ виды чтенія тѣсно связаны между собой: безъ надлежащаго обученія процессу чтенія немыслимо сознательное, а безъ сознательнаго невозможны выразительное и художественное. Кромѣ того, насколько положительныя качества процесса чтенія (правильность, бѣглость и отчетливость) могутъ помочь сознательному отношенію къ читаемому, настолько отрицательныя (неправильность, медленность и невнятность) — повредить. Для самихъ учащихся прежде всего имѣетъ значеніе умѣніе читать правильно, бѣгло и сознательно; на слушателей же наиболѣе сильное впечатлѣніе производитъ отчетливое выразительное и художественное чтеніе.

I.

Обученіе процессу чтенія.

Возникновеніе и развитіе письменъ (знаковъ для обозначенія рѣчи). Методы обученія процессу чтенія. Наиболѣе простой и легкій способъ пріобрѣтенія навыка въ процессѣ чтенія. Обученіе правильности, бѣглости и сознательности чтенія на первой ступени.

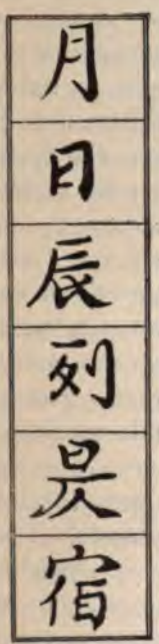
Чтобы понять, почему раньше практиковались одни способы обученія процессу чтенія, теперь другіе, необходимо обратиться къ вопросу, какъ возникли и развивались письмена, т. е., знаки, посредствомъ которыхъ можно сохранить рѣчь и передать ее другимъ.

Стремленіе человѣка подражать формѣ предметовъ побудило его рисовать ихъ. Отъ изображенія предметовъ и ихъ дѣйствій изъ простого побужденія подражать формѣ предметовъ не трудно было перейти къ мысли воспользоваться рисунками для того, чтобы запечатлѣть свою рѣчь и сообщить ее другимъ. Извѣстно, что даже дикари, стоящіе на самой низкой ступени развитія, пользуются рисунками съ этой цѣлью *). Можно сказать, что у китайцевъ и до настоящаго времени существуютъ подобныя письмена: у нихъ нѣтъ буквъ, а есть рисунки (идеограммы) для обозначенія словъ. Сколько

---

*) Максъ Мюллеръ разсказываетъ, что туземцы Каролинскихъ острововъ написали одному капитану такое письмо: вверху изображенъ человѣкъ съ протянутыми руками (знакъ привѣтствія); внизу налѣво слѣдующіе предметы: пять большихъ раковинъ, семь маленькихъ, а три различной формы; прямо противъ этихъ рисунковъ направо три большихъ удочныхъ крючка, четыре малыхъ, два топора и два куска желѣза. Этими рисунками они хотѣли сказать, что за раковины требуютъ удочные крючки, топоры и желѣзо.

словъ, столько и рисунковъ. Это — пословное письмо. У вавилонянъ и ассирійцевъ особыми знаками обозначались не слова, а слоги.



юэ = луна

жн = солнце

уэнь = небесное свѣтило.

ли = разставлять въ порядокъ.

цзэ = закатъ

су = пребывать.

Такъ какъ разныхъ слоговъ несравненно меньше, чѣмъ словъ, то слоговое письмо (клинопись) нуждается въ меньшемъ числѣ знаковъ, чѣмъ идеограммное. У египтянъ письмо тоже было основано на пользованіи идеограммами, т. е. каждый рисунокъ (іероглифъ) обозначалъ отдѣльное слово, но постепенно отъ такого письма они перешли къ фонетическому: рисунокъ сталъ обозначать не слово, а только одинъ звукъ. Чтобы написать, напримѣръ, слово К л е о п а т р а, египтянинъ долженъ былъ нарисовать — краеугольный камень (keli), льва (labo), камышевый листъ (эке), веревочную петлю (ou . . .), боченокъ (pu), орла (ahom) ладонь (tet), ротъ (ro), орла (ahom). Если произнести только начальные звуки приведенныхъ египетскихъ словъ, то и получится слово К л е о п а т р а. Въ данномъ случаѣ рисунокъ (іероглифъ) обратился въ букву, т. е. такой знакъ, который обозначаетъ лишь одинъ звукъ. Съ теченіемъ времени, особенно тогда, когда письмо сдѣлалось достояніемъ не только жрецовъ, но и купцовъ, іероглифы стали принимать все болѣе простую форму, форму удобную для скораго письма: изъ рисунка орла, какъ предполагаютъ вышла прописная буква А. Финикійскіе купцы заимствовали идею фонетическаго письма у египетскихъ и приспособили ихъ азбуку къ своему языку. Изъ подражанія египтянамъ и они дали названія буквамъ не звуковыя (а, бъ, гъ, дъ и т. п.), а предметныя (алефъ — быкъ, бетъ — домъ, гимль — верблюдъ и т. п.).

Финикіянамъ подражали евреи и греки. Греки даже не позаботились придумать свои названія для буквъ, а лишь нѣсколько измѣнили финикійскія (альфа, бета, гамма и т. д.). Указанное происхожденіе буквъ и сопровождавшія ихъ названія (предметныя, а не звуковыя) послужили источникомъ величайшихъ затрудненій при обученіи процессу чтенія и письма. Практичные римляне

первые упростили буквенныя названія и нѣсколько приблизили ихъ къ звуковому значенію (а бе, це, де . . . эмъ, энъ), что въ значительной мѣрѣ облегчило усвоеніе слоговъ. Геніальная идея не была по достоинству оцѣнена: греки продолжали придерживаться своихъ названій. Составитель древне-церковно-славянской азбуки, какъ человѣкъ, получившій греческое образованіе, въ названіяхъ буквъ подражалъ грекамъ. Его заботили не педагогическія соображенія, а желаніе избѣжать названій, придуманныхъ для буквъ въ языческую пору, и придумать такія, которыя выразили бы какую-нибудь мысль. Названіями буквъ: азъ, буки, вѣди, глаголь, добро, есть, иже, земля, живете, онъ, повидимому, хотѣлъ сказать: „я, буквы зная (вѣдая), говорю (глаголю), добро есть (подразумѣвается—вамъ), которые (иже) на землѣ живете". Побужденіе выразить посредствомъ названій буквъ какія-либо сентенціи привело къ тому, что около восьми сотъ лѣтъ наши ученики должны были доходить до умѣнья читать слѣдующимъ образомъ: сначала заучивать названія церковно-славянскихъ буквъ, потомъ множество слоговъ: буки — азъ = ба, буки — есть = бе, буки — иже = би и т. д.; то же самое продѣлывалось съ остальными согласными; отъ заучиванія двухбуквенныхъ слоговъ переходили къ заучиванію трехбуквенныхъ и четырехбуквенныхъ: буки — рцы — азъ = ра — бра; слово — твердо — рцы — есть = стре и т. п.; по усвоеніи слоговъ, начиналось чтеніе по верхамъ, т. е. чтеніе словъ: добро — онъ = до; буки — рцы — онъ = до — бро — добро; добро — ять = дѣ — добродѣ; твердо — есть = те — добродѣте; люди — ерь = ль — добродѣтель. Даже дѣти съ хорошей, воспріимчивой памятью должны были нѣсколько мѣсяцевъ употребить на одно усвоеніе слоговъ; дѣти со слабой памятью изучали ихъ годы, а съ плохой и совсѣмъ не въ силахъ были одолѣть ихъ, и подвергались за это всевозможнымъ наказаніямъ. Преклоненіе передъ церковно-славянскими названіями буквъ было такъ велико, развитіе обучавшихъ чтенію столь ничтожно, что ни примѣръ западной Европы, ни совѣтъ одного изъ составителей букваря въ XVII в. называть буквы по ихъ звуковому значенію не дѣйствовали на нашихъ учителей грамоты, и они со спокойною совѣстью продолжали учить дѣтей по указанному раньше методу, называемому въ методикахъ буквослагательнымъ. Пользованіе церковно-славянской азбукой, несоотвѣтствующей русскому языку, продолжалось до Великаго реформатора. Петръ и вслѣдъ за нимъ Академія наукъ старались приспособить такъ называемую гражданскую азбуку къ требованіямъ русскаго языка. Но это имъ не вполнѣ удалось вслѣдствіе недостаточнаго знакомства съ звуковымъ составомъ языка. Съ Петра Великаго мало по-малу вмѣсто церковно-славянскихъ названій буквъ стали входить въ упо-

требленіе латинскія. Благодаря этому, усвоеніе слоговъ пошло нѣсколько проще и легче (де — о = до; бе — эръ — о = ро — бро — добро; де — ять = дѣ — добродѣ; те — е = те — добродѣтс; эль — ерь = ль — добродѣтель).

Въ буквослагательномъ методѣ скучнымъ и почти безплоднымъ служитъ употребленіе названій буквъ при сочетаніи ихъ въ слоги, а потому съ XVIII вѣка нѣкоторые учителя стали учить такъ: учитель произносилъ слоги: ба, ма, па . . . ученики повторяли за нимъ до тѣхъ поръ, пока не усвоивали ихъ. Къ изученію слоговъ одни приступали послѣ усвоенія названій буквъ, другіе не находили нужнымъ и это дѣлать. Такъ какъ въ основу указаннаго способа положено было усвоеніе слоговъ безъ названія буквъ, то онъ сталъ извѣстенъ подъ именемъ слогового. По существу этотъ методъ не отличается отъ буквослагательнаго, но гораздо проще его и скорѣе ведетъ къ цѣли.

Однако за границей и у насъ онъ не успѣлъ получить широкаго распространенія, потому что на смѣну ему явились методы Стефани и Жакото, а вслѣдъ за ними и звуковой. (Методы Стефани и Жакото обыкновенно считаютъ звуковыми, но это невѣрно, какъ будетъ видно изъ дальнѣйшаго изложенія). Стефани отказался отъ общепринятыхъ наименованій буквъ и называлъ ихъ по звуковому значенію (а, бъ, въ, гъ и т.), вслѣдствіе чего ему удавалось пріучить учащихся составлять изъ буквъ слоги; благодаря этому, мучительное буквосложеніе и усвоеніе слоговъ стало мало-по-малу отходить въ область преданій во всѣхъ школахъ, кромѣ еврейскихъ хедеровъ и старообрядческихъ домашнихъ школъ.

Умѣнія составлять изъ буквъ слоги Стефани достигалъ слѣдующими двумя способами: онъ или закрывалъ указкой первую букву и заставлялъ произносить другую, а потомъ, когда указка снята, прибавить первую (разумѣется спереди), или закрывалъ вторую букву, а первую приказывалъ тянуть до тѣхъ поръ, пока не сниметъ указки, послѣ чего ученикъ сливалъ буквы въ слогъ. Чтобы представить этотъ пріемъ наглядно, Стефани выражаетъ продолженное произношеніе первой буквы посредствомъ черточекъ. Въ началѣ ученики читаютъ: м . . . . . а, затѣмъ короче: м . . а, наконецъ, прямо: ма. Относительно перваго пріема еще Паульсонъ замѣтилъ, что онъ никуда не годится, и нельзя не согласиться съ почтеннымъ педагогомъ. Второй пріемъ, который у насъ настойчиво пропагандировалъ баронъ Корфъ, устраняетъ необходимость усвоенія слоговъ и непосредственно ведетъ къ чтенію ихъ.

Стефани, какъ видно изъ изложенія его метода, шелъ синтетически: отъ чтенія буквы (чтеніемъ буквы называю произношеніе звукового значенія буквы) къ чтенію слога, отъ чтенія слога

къ чтенію слова, отъ чтенія слова къ чтенію предложенія. Жакото обучалъ процессу чтенія обратнымъ путемъ — аналитически: отъ чтенія предложенія онъ переходилъ къ чтенію слова, отъ чтенія слова къ чтенію слога. Отъ чтенія слога слѣдовало бы перейти къ чтенію буквы, т. е. къ произношенію ея звукового значенія. Но, къ сожалѣнію, Жакото этого не дѣлалъ: онъ не разлагалъ слоговъ на составляющіе ихъ звуки, не называлъ буквъ по ихъ звуковому значенію, но заставлялъ заучивать въ слогѣ общепринятыя латинскія названія: а, бе, эмъ и т. п.

Методъ Жакото надѣлалъ много шуму: со всѣхъ концовъ Европы съѣзжались посмотрѣть, съ какою легкостью его ученики пріобрѣтали навыкъ въ чтеніи. Тогда у всѣхъ грамотныхъ еще свѣжо было воспоминаніе о томъ, съ какимъ величайшимъ трудомъ имъ самимъ давался этотъ навыкъ. Между тѣмъ успѣхъ метода зависѣлъ не столько отъ его качества, сколько отъ личности самого Жакото. Достоинство метода Жакото, сравнительно съ слоговыми методами, заключалось въ томъ, что въ предложеніи легче запоминается слово, а въ словѣ слогъ. Возьмемъ, напримѣръ, предложеніе: „Буря мглою небо кроетъ“. Когда усвоено предложеніе, нетрудно замѣтить каждое слово, а въ словѣ слогъ. До Жакото сторонники слоговыхъ методовъ заставляли заучивать одни слоги (ба, ва, га и т. д.) безъ отношенія къ словамъ.

Методы Стефани и Жакото не долго просуществовали. Во время ихъ возникновенія явились — увлеченіе изученіемъ звуковъ всѣхъ наиболѣе извѣстныхъ европейскихъ языковъ и увлеченіе естественнымъ методомъ обученія, требовавшимъ, чтобы учащіеся по возможности проходили, при изученіи учебнаго предмета, тотъ же путь, какой былъ пройденъ при постепенномъ развитіи его. Методисты средины минувшаго вѣка, зараженные указанными увлеченіями, считали крайне нецѣлесообразнымъ начинать обученіе дѣтей съ заучиванія буквъ и чтенія *). По ихъ мнѣнію, предварительно нужно продѣлать рядъ устныхъ упражненій, ибо устная рѣчь явилась раньше письменной. Вопросъ о томъ, каковы должны быть устныя упражненія, рѣшался различно. Одни исходили изъ требованія итти отъ простого къ сложному, а другіе отдавали предпочтеніе требованію итти отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Такъ какъ въ устной

*) Буква въ это время подверглась страшному гоненію: на нее стали смотрѣть какъ на что-то такое, что лишено всякаго смысла и значенія; къ звукамъ, напротивъ, стали питать какія-то особыя симпатіи, не подумавъ въ пылу увлеченія, что понятіе о буквѣ шире, чѣмъ понятіе о звукѣ, такъ какъ буква представляетъ собой соединеніе представленія объ извѣстномъ звукѣ съ представленіемъ о письменномъ знакѣ. Буква безъ звука немыслима.

рѣчи самымъ простымъ элементомъ служитъ звукъ, то первымъ пришлось держаться синтетическаго метода: знакомить со звуками, звуки сочетать въ слоги, слоги въ слова, слова въ предложенія. Вторые должны были начинать съ анализа, такъ какъ извѣстнымъ для дѣтей служитъ рѣчь и неизвѣстнымъ составныя ея части (слова), въ словахъ — слоги, въ слогахъ — звуки. Послѣ анализа рѣчи на звуки, переходили къ синтезу звуковъ въ слова. Такъ какъ у первыхъ звуки были исходнымъ пунктомъ, а у вторыхъ конечнымъ, то предварительныя устныя упражненія, какъ у тѣхъ, такъ и у другихъ получили названіе предварительныхъ звуковыхъ упражненій: у первыхъ — синтетическихъ, у вторыхъ — аналитическихъ, точнѣе аналитико-синтетическихъ, такъ какъ за разложеніемъ словъ на звуки слѣдовало сочетаніе звуковъ въ слова.

Сторонникамъ синтетическихъ звуковыхъ упражненій важно было знать, какіе звуки легче всего произносятся дѣтьми, и какіе наиболѣе пригодны для сочетанія въ слоги. Изъ гласныхъ наиболѣе легкими для произношенія и пригодными для сліянія съ согласными признавались *а*, *о*, *у*, *и*; изъ согласныхъ длительные: с, х, *ш* и даже *р*. Однако, сліяніе согласныхъ съ гласными давалось дѣтямъ съ трудомъ, даже послѣ продолжительныхъ упражненій и подсказываній со стороны учащаго; особенно трудно было пріучить сливать согласные съ мягкими гласными, которые, какъ извѣстно, представляютъ собой скорѣе не звуки, а слоги, состоящіе изъ звуковъ — согласнаго й и гласнаго (я = йа, ю = йу, е = йэ, ё = йо). Отъ устныхъ упражненій надъ звуками переходили къ постепенному ознакомленію съ буквами и къ упражненіямъ въ чтеніи тѣхъ словъ, какія можно было составить изъ усвоенныхъ буквъ. Изъ-за звуковыхъ синтетическихъ упражненій, предшествовавшихъ процессу чтенія, и самый способъ обученія получилъ названіе синтетическаго. Обученіе процессу чтенія по названному методу не обнаруживало очевидныхъ преимуществъ передъ буквослагательнымъ методомъ, почему многіе изъ педагоговъ (между прочимъ и гр. Толстой, увлекавшійся тогда педагогическими вопросами) относились къ нему враждебно. Предварительныя звуковыя упражненія считали излишними, произношеніе согласныхъ безъ гласныхъ труднымъ для дѣтей и, кромѣ того, безцѣльнымъ, такъ какъ, по ихъ мнѣнію, отъ *б* ъ *а* дѣти точно также самостоятельно не могли перейти къ *ба*, какъ и отъ *бе* — *а* къ *ба*, особенно отъ *бе* — *я* къ *бя*. Къ сказанному можно прибавить, что по буквослагательному методу обученіе процессу чтенія шло гладко, безъ всякихъ хитростей, хотя правда съ большимъ трудомъ; при звуковомъ синтетическомъ допускались разнаго рода мудрствованія, не безъ основанія казавшіяся лукавыми, такъ какъ несоотвѣтствіе между

звуками нашего языка и азбукой слишкомъ рѣзко бросается въ глаза и на каждомъ шагу ставитъ непреодолимыя затрудненія; такъ, напримѣръ, никакіе пріемы не помогутъ *н* и *я* слить въ слогъ *ня;* нужно, какъ это и дѣлается, при буквослагательномъ методѣ заучить, что *н* и *я* составляютъ слогъ *ня**).

Указанныя несообразности нѣсколько сглаживались и не такъ сильно давали себя чувствовать при аналитическомъ методѣ обученія чтенію. Разложить рѣчь на слова, слова на слоги и слоги на звуки не представляетъ такихъ затрудненій, какъ сліяніе звуковъ. Когда слово разложено на звуки, не трудно уже по звукамъ воспроизвести слово. При переходѣ отъ звуковыхъ аналитическихъ и синтетическихъ упражненій къ чтенію, поступали слѣдующимъ образомъ: разложивъ слово на звуки *(р—а—м—а)*, обозначали каждый звукъ буквой (р—а—м—а) и заставляли учащихся по буквамъ воспроизвести слово — прочесть. Само собой разумѣется, что послѣ всего продѣланнаго процессъ чтенія не представлялъ особыхъ затрудненій.

Но строгіе послѣдователи естественнаго метода не удовлетворились этимъ и стали разсуждать такъ: письменныя буквы явились раньше печатныхъ, а потому сначала нужно написать слово, а потомъ уже читать его. Подъ воздѣйствіемъ этого соображенія, въ аналитическій методъ обученія процессу чтенія было внесено слѣдующее незначительное измѣненіе: послѣ разложенія предложенія на слова, слова на звуки стали знакомить учащихся не съ печатными, а съ рукописными буквами выдѣленныхъ звуковъ, заставляли учащихся написать буквы разложеннаго на звуки слова и прочесть написанное. Тутъ происходило совмѣстное обученіе процессу письма и чтенія, при чемъ процессъ письма предшествовалъ процессу чтенія, и въ процессѣ чтенія учащіеся упражнялись на словахъ, написанныхъ ими самими.

Изложенный пріемъ обученія грамотѣ получилъ названіе „м е т о д а п и с ь м а - ч т е н і я“ и во второй половинѣ минувшаго вѣка признавался самымъ цѣлесообразнымъ, потому что, какъ говорили, „только въ этомъ способѣ, построенномъ въ прямомъ соотвѣтствіи естественному ходу изобрѣтенія письма, ученикъ можетъ быть доведенъ до усвоенія грамоты вполнѣ сознательно и самостоятельно.“

---

*) Кл. Тихомировъ въ возраженіи на мои статьи: „Обученіе грамотѣ“ иначе смотритъ. Различіе въ воззрѣніяхъ происходитъ отъ того, что, по его мнѣнію, буквы: я, ё, ю, е обозначаютъ простые гласные звуки, а не слоги (йа, йо, йо, йэ), поэтому слогъ *рё* онъ разлагаетъ на *рьё*, или просто на *р* и *ё*; по установившемуся взгляду рьё состоитъ изъ звуковъ рьйо, а не рьо (по нашей орѳографіи — рё).

Однако, стремленія къ усовершенствованію обученія грамотѣ не остановились. Во время возникновенія метода письма-чтенія благодаря Дистервегу увлеклись идеей о воспитывающемъ обученіи, т. е. такомъ обученіи, которое должно имѣть въ виду не одно сообщеніе знаній, но и всестороннее развитіе учащихся.

Усвоеніе процессовъ письма и чтенія, само собой разумѣется, не могло оказать въ достаточной степени воспитывающаго воздѣйствія на нихъ. Кромѣ того, методъ письма-чтенія не могъ удовлетворить строгихъ послѣдователей естественнаго хода развитія. Дѣло въ томъ, что раньше письма явилась устная рѣчь, а раньше рѣчи возникаетъ знакомство съ окружающими насъ предметами и явленіями.

Желая удовлетворить этимъ требованіямъ, нѣмецкіе педагоги второй половины минувшаго вѣка — Фогель и Бёме обставили обученіе процессамъ письма и чтенія слѣдующимъ образомъ: учащій долженъ былъ показать предметъ или рисовать его (наглядное обученіе — непосредственное или посредственное); потомъ шла бесѣда о предметѣ (упражненіе въ устной рѣчи), дальше учащіеся сами должны были нарисовать показанный предметъ; подъ рисункомъ учащій писалъ названіе его; учащіеся копировали написанное; послѣ этого учащій устно произносилъ написанное слово и заставлялъ учащихся разложить его на звуки, а написанное на буквы; дальше указывалось на отношеніе звуковъ къ написаннымъ буквамъ, а потомъ и къ печатнымъ; учащіеся упражнялись въ письмѣ буквъ, словъ и въ чтеніи написаннаго и напечатаннаго.

Такъ какъ въ основу изложеннаго способа обученія процессамъ письма и чтенія ставились такія слова, на которыхъ можно было познакомить учащихся со всѣми звуками, а также со всѣми письменными и печатными буквами, то онъ и получилъ названіе способа нормальныхъ словъ. Этотъ способъ обученія грамотѣ удовлетворялъ, повидимому, всѣмъ требованіямъ естественнаго метода. Чтобы сдѣлать его (способъ нормальныхъ словъ) еще и всесторонне воспитывающимъ, Бёме рекомендовалъ: а) загадывать загадки, относящіяся къ разсматриваемому предмету; б) заучивать и пѣть относящіяся къ нему стихотворенія.

Методомъ нормальныхъ словъ, называемымъ иначе синкритическимъ (смѣшаннымъ), наглядно звуковымъ, закончились попытки усложнять обученіе грамотѣ. Слишкомъ очевидныя крайности его вызвали насмѣшки, а послѣднія побудили методистовъ и учащихъ отказаться отъ излишнихъ увлеченій. Старая школа при обученіи дѣтей процессамъ чтенія и письма только объ этомъ и заботилась, нисколько не думая о сознательномъ отношеніи учащихся къ тому, что они читаютъ и пишутъ, почему старые буквари и прописи были

переполнены отвлеченными словами и предложеніями. Новая школа впала было въ противоположную крайность: думала, что прежде, чѣмъ заставить учущагося написать или прочесть слово о с ь, необходимо познакомить съ частями оси, поговорить объ ихъ назначеніи, рѣшить относящуюся къ ней загадку, а, если есть стихотвореніе, воспѣвающее ось, то заучить его наизусть и пропѣть.

Устранивъ крайности метода натуральныхъ словъ (наглядно-звукового) въ томъ видѣ, въ какомъ Фогель, Бёме и ихъ послѣдователи представляли его, Страховъ, авторъ распространенной въ настоящее время „Методики русской грамоты" находитъ его наиболѣе нормальнымъ изъ всѣхъ методовъ не только, конечно, буквенныхъ и слоговыхъ, но и звуковыхъ. По мнѣнію Страхова, наглядно-звуковой методъ въ наиболѣе нормальномъ видѣ долженъ состоять изъ слѣдующихъ трехъ важнѣйшихъ моментовъ: 1) вступительныхъ уроковъ, 2) подготовительныхъ упражненій къ чтенію и письму и 3) обученія собственно письму-чтенію. Такъ какъ наглядно-звуковой методъ въ томъ видѣ, въ какомъ Страховъ представляетъ его, является чуть-ли не самымъ популярнымъ и распространеннымъ въ настоящее время, то необходимо подробнѣе остановиться на немъ въ изложеніи названнаго методиста.

На вступительныхъ урокахъ Страховъ совѣтуетъ ознакомить новичковъ съ порядками и требованіями школы, указать мѣста, дать наставленіе относительно поведенія и обязанностей, относительно классныхъ и учебныхъ принадлежностей и обращенія съ ними; по возможности выяснить такія основныя понятія, съ которыми придется встрѣчаться на первыхъ же урокахъ грамоты (вверхъ, вверху, сверху, снизу, книзу, справа, направо и т. д.). Далѣе Страховъ рекомендуетъ бесѣдовать по поводу того, что окружаетъ дѣтей; онъ считаетъ также умѣстнымъ, чтобы учащій прочелъ что-либо или разсказалъ, а потомъ поговорилъ относительно прочитаннаго или разсказаннаго. Относительно количества времени, какое можно посвятить вступительнымъ бесѣдамъ, Страховъ замѣчаетъ, что было бы совсѣмъ недостаточно ограничить его нѣсколькими часами (какъ совѣтуетъ Солонина), потому что въ слишкомъ ограниченное время невозможно достигнуть какихъ-либо опредѣленныхъ результатовъ, но не слѣдуетъ и растягивать эти бесѣды на цѣлыя недѣли (2—3, какъ рекомендуетъ Бобровскій), потому что обученіе въ начальной школѣ ограничено такимъ срокомъ, минутами котораго нужно дорожить. Скажу отъ себя, что не только по указанной причинѣ вступительные уроки не должны продолжаться долго, — есть болѣе важныя соображенія, побуждающія или ограничить ихъ 2—3 днями, или даже совсѣмъ не допускать. То, что рекомендуется Страховымъ для вступительныхъ уроковъ, или извѣстно дѣтямъ, или само собой

усвоивается ими постепенно при посѣщеніи школы. Въ начальной школѣ учитель обыкновенно занимается съ 2—3 отдѣленіями, поэтому онъ долженъ показать новичкамъ такія упражненія, которыя они могли бы выполнять самостоятельно, безъ помощи учащаго. Къ такимъ упражненіямъ относятся упражненія въ рисованіи и письмѣ. Вступительными уроками въ указанномъ Страховымъ видѣ не слѣдуетъ увлекаться еще и потому, что дѣти, прійдя въ школу съ тѣмъ, чтобы узнать что-то невѣдомое для нихъ, непріятно будутъ поражены, если ихъ будутъ занимать тѣмъ, съ чѣмъ они знакомились и въ повседневной жизни.

Къ упражненіямъ, подготовляющимъ къ грамотѣ, Страховъ относитъ звуковыя, главнѣйшей цѣлью которыхъ служитъ — довести учащихся до пониманія, что слова состоятъ изъ звуковъ, и научить ихъ разлагать слова на звуки и изъ звуковъ составлять слова. Въ своемъ воззрѣніи на значеніе звуковыхъ упражненій Страховъ слѣдуетъ взгляду пока большинства методистовъ. Чтобы имѣть возможность критически отнестись къ вопросу, нужны ли звуковыя упражненія, и, если нужны, то какъ ихъ вести, необходимо тщательно разсмотрѣть звуки русскаго языка и ихъ отношеніе къ буквамъ русской азбуки.

Анализируя русскую общепринятую литературную рѣчь, мы ясно и отчетливо можемъ распознавать слѣдующіе гласные и согласные звуки: гласные — *а, о, у, ы, э, и* (и безъ йота); согласные: *й, р*ъ—*р*ь, *л*ъ—*л*ь, *н*ъ—*н*ь, *д*ъ—*д*ь, *т*ъ—*т*ь, *з*ъ—*з*ь, *с*ъ—*с*ь, *м*ъ—*м*ь, *б*ъ—*б*ь, *п*ъ—*п*ь, *в*ъ—*в*ь, *ф*ъ—*ф*ь, *) *h*ъ—*h*ь, *х*ъ—*х*ь, *γ*ъ—*γ*ь, **) *к*ъ—*к*ь, *ш*ъ—*ш*ь, *ж*ъ—*ж*ь.

Если къ этимъ 43 звукамъ (6 гласнымъ и 37 согласнымъ) присоединить пять гласныхъ *(я, ё, ю, и, е)* ***) и шесть согласныхъ *(ц*ъ—*ц*ь, *ч*ъ—*ч*ь, *щ*ъ—*щ*ь*)*, разсматриваемыхъ одними какъ простые звуки, другими какъ сложные, то въ русскомъ языкѣ насчитаемъ 54 звука (11 гласныхъ и 43 согласныхъ). Разница въ произношеніи однихъ звуковъ отчетливо улавливается ухомъ *(р, н, с* и т. д.), другихъ — съ крайнимъ трудомъ (*ш*ъ—*ш*ь, *ж*ъ—*ж*ь и т. п.) †).

---

*) Звуки: *ф*ъ и *ф*ь попали въ русскую литературную рѣчь вслѣдствіе внесенія въ нее иностранныхъ словъ съ ними: Ѳедоръ, кафтанъ, графинъ и т. п..

**) Латинской буквой *h* обозначенъ длительный звучный согласный звукъ, для котораго отзвучнымъ служатъ х*ъ*—х*ь* (Бога — Богъ — Бохъ). Греческой буквой *γ* обозначены мгновенные согласные, для коихъ отзвучными служатъ *к*ъ—*к*ь (друга — другъ — друкъ).

***) Здѣсь *и* нужно произносить съ *й*: ихъ, имъ.

†) По другому мнѣнію, въ русскомъ языкѣ имѣются лишь твердые согласные: *ш, ж*.

Буквъ въ русской азбукѣ 35. Двѣ изъ нихъ: **ъ и ь звуковъ** не обозначаютъ, а слѣдовательно для обозначенія всѣхъ 54 звуковъ русская азбука располагаетъ всего 33 буквами; но и изъ этихъ три **(ѳ, ѣ, і)** излишни, такъ какъ по звуковому значенію совершенно тождественны буквамъ: **ф, е, и.** Чтобы понять, почему возможно столь рѣзкое несоотвѣтствіе между числомъ звуковъ русскаго языка и числомъ буквъ русской азбуки, необходимо обратить вниманіе на то значеніе, какое имѣютъ твердый, мягкій знаки и гласныя буквы. — Твердый и мягкій знаки, не обозначая сами звуковъ, показываютъ, какъ произносить предшествующую имъ согласную букву — твердо или мягко *(бъ, бь)*. Твердыя гласныя **(а, о, у, ы, э)** въ началѣ слога и послѣ согласной обозначаютъ звуки (*а, о, у, ы, э*); кромѣ того, слѣдуя за согласной, онѣ показываютъ, что предшествующая имъ согласная обозначаетъ твердый согласный звукъ (*ос, со, рут*). Мягкія согласныя (я, ё, ю, е, ѣ) въ началѣ слога обозначаютъ сложные гласные звуки, близкіе къ произношенію *йа, йо, йу, йэ*; слѣдуя за согласными буквами, онѣ обозначаютъ простые гласные звуки, почти тожественные звукамъ: *а, о, у, э* и, кромѣ того, показываютъ, что предшествующая имъ согласная обозначаетъ мягкій согласный звукъ (*бя = бʲа, бё = бʲо, бю = бʲу, бе = бʲэ, бѣ = бʲэ*). Что касается гласной буквы **и**, то она въ началѣ слога обозначаетъ или простой звукъ *и* (имя, ива), или сложный, близкій къ слогу *йи* (ихъ, имъ, ими, волчьи); слѣдуя за согласной, она обозначаетъ простой звукъ *и* и показываетъ, что предшествующая ей согласная показываетъ мягкій согласный звукъ (*ри*); послѣ согласныхъ: **ж, ш, ц** она тождественна звуку *ы*. Буква **і** имѣетъ такое же значеніе, какъ **и**, не обозначая лишь сложнаго звука, близкаго къ слогу *йи*.

Такимъ образомъ, благодаря твердому и мягкому знакамъ, а также гласнымъ буквамъ, парные согласные звуки русскаго языка (*бъ—бʲ, ръ—рʲ* и т. д.) обозначаются въ русской азбукѣ одной, а не двумя буквами, какъ слѣдовало бы и какъ принято польской азбукой, имѣющей для парныхъ согласныхъ звуковъ по два письменныхъ знака. Всѣ 43 согласныхъ звука русскаго языка обозначаются 22 буквами. Буква **й** обозначаетъ одинъ звукъ, буква **г** *) четыре (*hъ—hʲ, γъ—γʲ*), остальные 38 звука могутъ быть обозначены 19 буквами, но они обозначаются 20, такъ какъ парные звуки: *фъ* и *фʲ* обозначаются не одной буквой, какъ слѣдовало бы по

*) О томъ, что буква г можетъ читаться, какъ в (того), к (другъ), х (Богъ), здѣсь не мѣсто говорить, какъ не мѣсто говорить и о томъ, что буквы, обозначающія звучныя звуки, въ извѣстныхъ случаяхъ читаются, какъ отзвучныя (дубъ, медвѣдь, пробка).

аналогіи съ другими парными, но двумя (ф и ѳ). Для 11 гласныхъ звуковъ русскаго языка въ азбукѣ имѣются 11 буквъ, но, какъ это можно было видѣть изъ раньше сказаннаго, звуки: *е* и *ё* обозначаются одной буквой **е**, звукъ *е* — двумя буквами **е** и **ѣ**, звуки: *и* (безъ й) и *йи* одной буквой **и**, а буква **і**, имѣющая такое же звуковое значеніе, какъ **и**, поставлена въ исключительное положеніе — употребляется лишь передъ гласными буквами и согласной **й**, какъ близкой гласнымъ.

Итакъ, буквы, кромѣ **а, о, у, ы, э, й** *), какъ видно изъ предыдущаго изложенія, сами по себѣ не имѣютъ опредѣленнаго звукового значенія, — онѣ пріобрѣтаютъ его въ слогѣ, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ только въ словѣ, напр., въ слогахъ: **кон, стал, им** и другихъ. Буквы: **н, л, и** получаютъ опредѣленное звуковое значеніе въ словахъ: конъ и конь, сталъ и сталь, имъ и имѣть; въ словахъ: игла, козьи, кожи — буква **и** имѣетъ три довольно ясно различаемыя звуковыя значенія; въ словахъ: гусь, гиря, коготь, легкій, другъ, его — буква **г** обозначаетъ 6 разныхъ звуковъ.

Сказаннаго объ отношеніи буквъ русской азбуки къ звукамъ русскаго языка достаточно, чтобы серьезно задуматься надъ вопросомъ, дѣйствительно ли такъ необходимы и полезны звуковыя упражненія, какъ въ этомъ увѣряли и увѣряютъ большинство и притомъ наиболѣе извѣстныхъ методистовъ **). У Страхова относительно ихъ замѣчается, какъ мнѣ кажется, какая-то неопредѣленность и неустойчивость. На стр. 47 своей „Методики“ онъ говоритъ, что „долго останавливаться на нихъ (на звуковыхъ упражненіяхъ) нѣтъ надобности (курсивъ его), — какъ скоро учитель замѣтитъ, что учащіеся уразумѣли, что слова состоятъ изъ звуковъ, и пріобрѣли нѣкоторый навыкъ

*) Къ буквамъ, имѣющимъ опредѣленное значеніе, можно было бы отнести — **ж, ш, ц, ч** и считать первыя три обозначающими только твердые согласные, а послѣднюю только — мягкій, но я этого не дѣлаю въ виду того, что они сочетаются какъ съ твердыми, такъ и съ мягкими гласными.

**) Изъ современныхъ методистовъ наиболѣе ярымъ защитникомъ звуковыхъ упражненій является Кл. Тихомировъ, энергично настаивающій на томъ, чтобы звуковой составъ словъ изучался какъ можно тщательнѣе; онъ рѣзко нападаетъ на тѣхъ, кто небрежно относится къ этому. Наблюденія надъ культурно-историческимъ ростомъ письменнаго языка привели его къ заключенію, что изученіе звукового состава рѣчи должно быть не предварительною лишь, но самою важною, самою существенною работою во всемъ процессѣ обученія грамотѣ: въ этомъ все дѣло, весь секретъ грамоты. Изъ всѣхъ статей его по этому вопросу (одна изъ нихъ между прочимъ направлена противъ меня) видно, что онъ принимаетъ всѣ данныя, касающіяся обученія грамотѣ, кромѣ самаго важнаго: несоотвѣтствія между звуками и буквами языка. Не будь этого несоотвѣтствія онъ былъ бы совершенно правъ.

разлагать слова и выдѣлять изъ нихъ звуки (мой курсивъ), то онъ долженъ прекратить отдѣльныя звуковыя упражненія и перейти къ ознакомленію съ буквами".

Этотъ осторожный совѣтъ относительно звуковыхъ упражненій находится въ противорѣчіи со слѣдующими словами на стр. 53: „Когда приготовительныя упражненія — звуковыя и письменныя — достигнутъ своихъ цѣлей, т. е., когда, съ одной стороны, учащіеся достаточно ознакомятся съ звуковымъ составомъ рѣчи и научатся безошибочно разлагать слова на звуки (мой курсивъ), и когда, съ другой стороны, научатся правильно писать буквенные элементы, тогда должно приступить къ обученію собственно письму и чтенію." Съ требованіями, — довести учащихся до пониманія, что слова состоятъ изъ звуковъ, привить нѣкоторый навыкъ разлагать слова и выдѣлять изъ нихъ звуки — согласиться можно, но добиваться того, чтобы учащіеся достаточно ознакомились съ звуковымъ составомъ рѣчи и научились безошибочно разлагать слова на звуки, едва ли нужно для процесса чтенія и полезно для письма. О вредѣ звуковыхъ упражненій для образованія навыка въ чтеніи еще въ 1896 г. В. Флеровъ въ статьѣ: „Способы обученія сліянію звуковъ при обученіи грамотѣ" писалъ слѣдующее: „Представимъ себѣ, что дѣти научились устно, на память, сливать звуки во всевозможныя сочетанія, — въ чемъ тогда состоитъ задача чтенія для нихъ? При видѣ буквъ, составляющихъ слово, они не могутъ же произносить рядъ соотвѣтствующихъ имъ звуковъ, а должны предварительно припомнить устное ихъ сліяніе, сложить эти звуки про себя, и только тогда они произносятъ слово въ готовомъ видѣ. Какъ видите, продолжаетъ онъ дальше, предварительныя устныя сліянія внесли въ процессъ чтенія актъ припоминанія, сліянія „въ умѣ" — актъ совершенно излишній и крайне вредный для образующагося навыка чтенія. Не приходилось ли вамъ наблюдать дѣтей, которыя при чтеніи каждаго слова предварительно что-то обдумываютъ, шевелятъ губами, шепчутъ, и потомъ сразу, залпомъ произносятъ все слово? Вы навѣрняка можете сказать, что эти дѣти учились по способу предварительныхъ устныхъ сліяній. Вѣроятно, случалось вамъ замѣчать въ нѣкоторыхъ школахъ и другой недостатокъ — крайне неплавное чтеніе, такъ сказать, скачками: скажутъ слово и помолчатъ, опять скажутъ и помолчатъ и т. д. Это тоже прямое слѣдствіе устныхъ сліяній. Не думаю, чтобы для васъ было непонятно, почему при устныхъ сліяніяхъ дѣти получаютъ и другіе дурные навыки въ чтеніи: привыкаютъ искажать, переиначивать слова, измѣняютъ начало или конецъ словъ, читаютъ по догадкѣ и т. п. Въ этомъ случаѣ буквы мало помогаютъ имъ, такъ какъ, взглянувъ на нихъ,

дѣти въ умѣ складываютъ звуки и, складывая, такъ же сбиваются въ порядкѣ ихъ, такъ же легко забываютъ начальные и конечные звуки, какъ и при устныхъ сліяніяхъ. Обратите вниманіе, что всѣ эти недостатки чтенія не случайны, а зависятъ отъ самой сущности способа устныхъ сліяній, что всѣ они очень вредны и весьма трудно искореняются, оставаясь и такъ или иначе отражаясь на чтеніи даже у учениковъ, оканчивающихъ курсъ начальной школы" (Р. Ш. 1896 г. № 11, стр. 167).

Вахтеровъ также отвергаетъ необходимость и даже цѣлесообразность предварительныхъ звуковыхъ упражненій, но по другимъ соображеніямъ, а именно: 1) дѣленіе словъ на звуки не интересуетъ дѣтей, представляется имъ безцѣльнымъ и безсмысленнымъ занятіемъ, а подобныхъ занятій слѣдуетъ избѣгать; 2) звуки гораздо легче запоминаются въ связи съ буквами, а потому звуковыя упражненія должны вестись параллельно съ изученіемъ буквъ.

Въ статьѣ: „Обученіе грамотѣ", помѣщенной въ „Русской школѣ" за 1904 г., я тоже выступалъ противникомъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій. Теперь останавливаться на этомъ вопросѣ не буду, во-первыхъ, потому, что сказанное объ отношеніи звуковъ русскаго языка къ буквамъ русской азбуки даетъ достаточно матеріала для сужденія, нужны ли звуковыя упражненія или нѣтъ, и если кто признаетъ ихъ необходимыми, то пусть возьметъ на себя отвѣственность за то, чтобы они были согласны съ звуковымъ составомъ словъ, а не съ буквеннымъ, какъ это сплошь и рядомъ дѣлается; во-вторыхъ, потому, что въ „Методикѣ письма" даны указанія, какъ обучать процессу письма безъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій, и, въ третьихъ, потому, что дальше будетъ указано, какъ поставить въ наиболѣе естественныя условія обученіе процессу чтенія.

Перейдемъ теперь къ третьему моменту наглядно-звукового метода въ его наиболѣе нормальномъ видѣ — къ обученію собственно письму-чтенію. Страховъ такъ представляетъ ходъ занятій по обученію процессамъ письма-чтенія. „Подобравъ какое-нибудь наиболѣе подходящее слово", говоритъ онъ, „учитель предлагаетъ учащимся разложить его на звуки. Когда это будетъ сдѣлано, учитель можетъ предварительно объяснить учащимся, что всякое произносимое слово нами легко можетъ быть написано, для этого нужно только обозначить всѣ звуки слова особыми письменными знаками и расположить эти знаки въ томъ порядкѣ, въ какомъ расположены звуки въ словѣ. Эти письменные знаки звуковъ называются буквами и, слѣдовательно, для того, чтобы умѣть писать, нужно теперь изучить эти знаки звуковъ, или буквы. Затѣмъ, возвратившись къ разложенному на звуки слову, учитель спрашиваетъ, какой

въ немъ первый звукъ, и, получивъ правильный отвѣтъ, переходитъ къ ознакомленію съ письменной буквой этого звука; на классной доскѣ, предварительно разграфленной въ сѣтку, онъ крупно и по возможности самымъ правильнымъ образомъ пишетъ эту букву, заставляя учениковъ внимательно слѣдить за тѣмъ, какъ онъ её пишетъ, и самымъ подробнымъ образомъ объясняя составъ и самый способъ написанія ея; потомъ, для лучшаго закрѣпленія въ памяти учениковъ начертанія показанной буквы, учитель спрашиваетъ у учениковъ всё, что онъ объяснилъ относительно ея, изъ сколькихъ и какихъ чертъ состоитъ эта буква, какъ она выписывается въ графическую сѣтку, сколько нажимовъ имѣетъ она и во сколько тактовъ должна писаться; и наконецъ заставляетъ учениковъ самихъ писать показанную букву на своихъ доскахъ или тетрадяхъ. Буква сначала пишется безъ такта, а потомъ подъ тактъ. Когда ученики ознакомятся съ буквой перваго звука разложеннаго слова, они точно такимъ же образомъ знакомятся и съ другими буквами, какія нужно написать, чтобы составилось всё слово. Когда будетъ написано всё слово, ученики прочитываютъ его, а потомъ изученныя буквы различнымъ образомъ комбинируются; и ученики упражняются въ чтеніи того, что можетъ быть составлено изъ ихъ различной комбинаціи. Такъ вмѣстѣ съ изученіемъ буквъ соединяются упражненія въ чтеніи. Таковъ общій пріемъ обученія чтенію-письму."

Хотя въ настоящее время почти всѣ методисты стоятъ за то, чтобы процессу чтенія обучать на словахъ, написанныхъ самими же дѣтьми, но я рѣшаюсь указать на нѣкоторые недостатки метода письма-чтенія, особенно при обученіи малолѣтнихъ или слабыхъ физически дѣтей. Процессъ письма на первыхъ порахъ, какъ извѣстно, требуетъ большого физическаго напряженія, почему нѣтъ никакой возможности заставить малолѣтнихъ и слабыхъ дѣтей сидѣть во время письма, какъ слѣдуетъ. Пріобрѣтенная привычка неправильнаго сидѣнія и держанія орудія письма остается на всю жизнь и приноситъ большой вредъ организму, особенно позвоночному столбу, груди и глазамъ. Это такое важное обстоятельство, которое должно заставить серьезно задуматься надъ пригодностью метода письма-чтенія при обученіи малолѣтнихъ дѣтей. Въ данномъ случаѣ обученіе письму лучше отложить, хотя бы и на годъ въ виду слѣдующихъ соображеній. Первоначальное обученіе грамотѣ должно быть ведено вполнѣ серьезно, но не должно быть утомительнымъ и продолжительнымъ. Достаточно, если ребенокъ преодолѣетъ на первыхъ порахъ одну трудность. А между тѣмъ за годъ онъ такъ присмотрится къ буквенному составу словъ *), что когда станетъ

*) За этимъ соображеніемъ можно признать значеніе въ томъ случаѣ, если на письмо смотрѣть, какъ на воспроизведеніе буквеннаго состава словъ по памяти.

писать ихъ, то не встрѣтитъ особыхъ затрудненій въ письмѣ знакомыхъ словъ. Обучать письму хорошо только тѣхъ дѣтей, которыя уже привыкли сидѣть, какъ слѣдуетъ, за учебнымъ столомъ, которыя уже нѣсколько окрѣпли физически. Это необходимо, потому что правильное держаніе орудія письма дается дѣтямъ съ большимъ трудомъ. Вслѣдствіе того, что въ настоящее время слишкомъ рано начинаютъ учить дѣтей письму, они привыкаютъ сидѣть безобразно, искривляютъ позвоночный столбъ, портятъ зрѣніе. Торопиться съ обученіемъ письму и потому еще не слѣдуетъ, что восьмилѣтній ребенокъ за одинъ годъ съ меньшимъ напряженіемъ успѣетъ сдѣлать то, что 5—6-лѣтній въ два года съ большимъ напряженіемъ *).

Тому учителю, который по какимъ-либо причинамъ найдетъ неудобнымъ обучать дѣтей процессу чтенія на написанныхъ ими самими словахъ, но который на предварительныя звуковыя упражненія смотритъ, какъ на наилучшее подготовительное средство къ процессу чтенія, можно рекомендовать обучать процессу чтенія

---

*) На это могутъ возразить, что въ заграничныхъ школахъ, такъ называемыхъ материнскихъ школахъ (écoles maternelles), начинаютъ обучать письму 4-лѣтнихъ дѣтей. Къ 6—7 годамъ они умѣютъ довольно сносно писать. Во время посѣщенія Парижской выставки 1900 года въ тетради семилѣтняго мальчика я нашелъ слѣдующія записи по исторіи, морали, предметному уроку, географіи. Привожу ихъ въ переводѣ.

Исторія: „Св. Людовикъ, однажды заболѣвъ, далъ обѣтъ отправиться въ Святую землю. Онъ отправился въ Египетъ сражаться съ сарацинами."

Мораль: „У дѣтей неряшливыхъ и нечистоплотныхъ тетради почти всегда запачканы чернилами, ихъ задачи переполнены ошибками. Они никогда не получаютъ наградъ."

Предметный урокъ: „Кожа животныхъ служитъ для насъ шубой. Изъ кожъ кроликовъ дѣлаютъ касторовыя шляпы. Изъ кожъ бобровъ и изъ кожъ куницъ, выдръ, астраханскихъ барашковъ дѣлаютъ красивыя муфты и красивые воротники."

Географія: „Франція ограничена на западѣ Атлантическимъ океаномъ. По берегу расположены города. Брестъ — военный портъ. Нантъ знаменитъ ловлею сардинокъ. Лярошель — военный портъ. Бордо — торговлей виномъ. Акконтъ знаменитъ своими устрицами. Байона на рѣкѣ Адурѣ."

Въ американскихъ школахъ шестилѣтнія дѣти пишутъ слѣдующія самостоятельныя описанія: „Это моя собака. Это мой добрый товарищъ. Развѣ она не велика? Она любитъ играть со мной. Она ходитъ со мной въ школу. Я люблю ее."

Таковъ примѣръ заграничныхъ школъ; но едва-ли нужно ему слѣдовать. Тутъ преждевременное обученіе грамотѣ вызывается необходимостью — дать занятіе дѣтямъ, проводящимъ весь день въ школѣ.

Съ полной увѣренностью можно сказать, что преждевременное обученіе вредно. Совершенно правъ былъ Ушинскій, когда утверждалъ, что обученіе слѣдуетъ начинать съ семилѣтняго возраста.

на буквахъ разрѣзной азбуки или на буквахъ печатнаго шрифта, написанныхъ на доскѣ учащимъ.

Вотъ тѣ недочеты наглядно-звукового метода въ изложеніи Страхова, на которые слѣдуетъ обратить вниманіе. Теперь можно приступить къ изложенію метода, который представляется мнѣ наиболѣе цѣлесообразнымъ для обученія механизму чтенія.

Къ вступительнымъ занятіямъ, которыя слѣдовало бы предпослать ознакомленію съ буквами и механизмомъ чтенія, можно отнести слѣдующія.

Учащій старается дать понятіе о томъ, что рѣчь состоитъ изъ словъ, слова изъ звуковъ, что звуки можно обозначать письменными знаками — буквами, что изъ звуковъ составляются слова *).

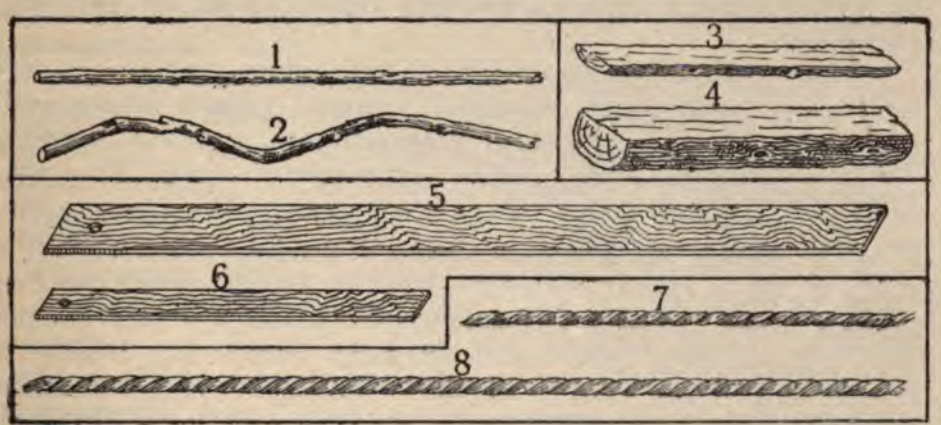
Учитель произноситъ: У т к а ш л а, и спрашиваетъ: Кто шелъ?— Что дѣлала утка? Учитель говоритъ: У т к а ш л а — р ѣ ч ь. О р е л ъ л е т и т ъ — т о ж е р ѣ ч ь. Учитель заставляетъ каждаго учащагося придумать коротенькую рѣчь. Дальше дѣлается указаніе на то, что въ рѣчи: У т к а ш л а, два слова; что въ рѣчи: О р е л ъ л е т и т ъ — тоже два слова. Учитель приводитъ другіе примѣры и заставляетъ назвать отдѣльныя слова, потомъ требуетъ, чтобы учащіеся придумали рѣчь изъ двухъ-трехъ словъ. Чтобы у дѣтей лучше запечатлѣлось сказанное, учитель говоритъ, что всякую рѣчь можно записать на доскѣ, пишетъ печатными буквами: У т к а ш л а. Указывая на написанныя слова, учитель читаетъ: у т к а, ш л а, заставляетъ учащихся показать на доскѣ слова: у т к а, ш л а. Послѣ этого учитель говоритъ, что слово у т к а состоитъ изъ звуковъ: *у, т, к, а*; спрашиваетъ, сколько звуковъ въ словѣ у т к а, и заставляетъ произнести — $1^{й}$, $2^{й}$, $3^{й}$, $4^{й}$ звуки; тоже продѣлывается со словомъ: ш л а. Учитель говоритъ, что каждый звукъ можно обозначить письменнымъ знакомъ и обозначаетъ звуки: *у, т, к, а, ш, л, а* письменными знаками, добавляя при этомъ, что письменные знаки звуковъ называются б у к в а м и. Учитель заставляетъ показать буквы: *у, т, к, а* въ словѣ у т к а; потомъ указывая самъ на буквы, требуетъ, чтобы дѣти назвали звуки. То же продѣлывается и со словомъ: шла.

Учитель заставляетъ назвать звуки въ словахъ: ухо, усы, ура, рука, рама, лапа, лампа, ива, луна, нога, — угадать слова по произне-

*) Вахтеровъ приводитъ много соображеній въ защиту того, что слова слѣдуетъ сначала разлагать не на звуки, а на слоги. Дать понятіе о слогѣ очень затруднительно. Кромѣ того, когда приходится на первыхъ порахъ разлагать такія слова, какъ у х о, у р а, у с ы, о к н а, у т к а и т. п., то нѣтъ сомнѣнія, что въ данныхъ словахъ легче перейти отъ слова къ звуку, чѣмъ отъ слова къ слогу и потомъ къ звуку. Въ данномъ случаѣ возня со слогами служитъ лишь тормазомъ.

сеннымъ имъ звукамъ: у—х—о, и—в—а, у—р—а, у—с—ы, о—с—ы, р—а—м—а, л—а—п—а, о—к—н—а, о—к—н—о, р—у—к—а, р—у—к—и, н—о—г—а, н—о—г—и.

Послѣ приведенныхъ звуковыхъ упражненій можно приступить къ обученію процессу чтенія. Опытъ показываетъ, что процессъ чтенія пріобрѣтается дѣтьми легко и свободно, если они упражняются въ чтеніи словъ, служащихъ названіями рисунковъ. Въ 1905 году мной была издана книжка: „Русская рѣчь, чтеніе и письмо", въ основу которой было положено обученіе русской рѣчи, чтенію и письму по рисункамъ. Такъ, напримѣръ, на стр. 22 былъ помѣщенъ вотъ этотъ рисунокъ:



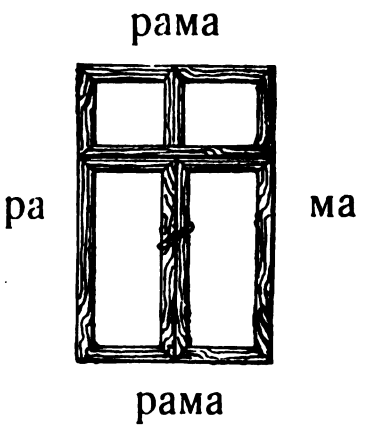
Учитель сначала долженъ познакомить съ названіями нарисованныхъ предметовъ: палки: прямая палка, кривая палка; полѣнья: тонкое полѣно, толстое полѣно и т. д. Само собой разумѣется, что послѣ того, какъ учащіеся услышатъ отъ учителя названія нарисованныхъ предметовъ, сами назовутъ ихъ, процессъ чтенія будетъ несравненно легче и будетъ приближаться къ устной рѣчи. Исходя изъ того соображенія, что рисунокъ долженъ лишь облегчать процессъ чтенія, я не помѣщалъ названій подъ рисунками. Чтобы дѣти (имѣлись въ виду преимущественно инородцы) могли безошибочно относить слово къ называемому имъ предмету, при словѣ ставилась такая цифра, какая стояла при рисункѣ. Послѣ трехлѣтняго употребленія названной книги въ школахъ и обдумыванія ея недостатковъ, я пришелъ къ заключенію, что, хотя рисунки и облегчаютъ усвоеніе процесса чтенія, но все-таки необходимо позаботиться о выборѣ словъ по степени ихъ трудности для чтенія и соотвѣтствія звуковому составу, а также необходимо соблюдать извѣстную градацію при пользованіи рисунками, какъ средствомъ, облегчающимъ процессъ чтенія.

При выборѣ словъ по степени ихъ трудности для чтенія, нужно руководиться тѣмъ, чтобы раньше читались слова, звуковой составъ коихъ всецѣло совпадаетъ съ буквеннымъ (ухо, усы, ура, рама, мама, папа, лапа, лампа и т. п.); потомъ слова съ прямыми мягкими слогами (вилы, перо, сѣно и т. п.); слова съ мягкими гласными въ началѣ слога*) (яма, юла, ёлка, линія и т. п.), и, наконецъ, слова, звуковой составъ которыхъ не совпадаетъ съ буквеннымъ (котъ, валъ, конь, ложка, лодка и т. п.) и которыя трудны для чтенія.

Что касается соблюденія постепенности при пользованіи рисунками при обученіи процессу чтенія, то объ этомъ нужно сказать: на первой ступени читаемое слово должно находиться рядомъ съ рисункомъ; на второй — при словѣ ставится та же цифра, что и при рисункѣ; на третьей берутся хорошо извѣстныя дѣтямъ слова, но уже безъ рисунковъ.

При обученіи процессу чтенія въ настоящее время на первыхъ порахъ пользуются подвижной азбукой, дающей возможность показывать буквы всему классу, усвоивать ихъ звуковое значеніе, составлять изъ нихъ слова, читать составленныя слова. Если признать, что рисунки болѣе могутъ облегчить усвоеніе процесса чтенія, чѣмъ предварительныя звуковыя упражненія, тогда необходимо позаботиться о такомъ классномъ пособіи, которое давало бы возможность выполнить эту задачу предъ всѣмъ классомъ. Подобнымъ пособіемъ считаю таблицы, на которыхъ рядомъ съ рисункомъ должно быть помѣщено его названіе, составленное изъ буквъ большого размѣра, по сторонамъ могутъ быть слоги, составляющіе его названіе, внизу самое названіе.

Подобнаго класснаго пособія мнѣ не пришлось видѣть. Я приступилъ къ изданію его. Оно состоитъ изъ слѣдующихъ 14 стѣнныхъ таблицъ, на которыхъ рядомъ съ рисунками находятся ихъ названія: На 1ой — ива; 2ой — ухо, усы; 3ей — окно, рама; 4ой — рыба, вода; 5ой — лапа, нога; 6ой — муфта, кофта; 7ой — утка, утята; 8ой — двѣ дѣвочки, изъ которыхъ одна называется Люся, другая Лёля; 9ой — клинъ, пень; 10ой — ли-



*) Всѣми рѣшительно составителями букварей допускается слѣдующая грубая ошибка, весьма затрудняющая чтеніе словъ съ мягкими прямыми слогами: сначала даются для чтенія слова съ мягкими гласными въ началѣ слога. Дѣти привыкаютъ произносить мягкія гласныя съ й (йама, йула), послѣ этого имъ трудно перейти къ чтенію словъ: няня; дядя и т. п.

лія, роза; 11а — яйца, гнѣздо; 12а — пчела, жало; на 13а изображенъ недовольный мальчикъ, рядомъ съ нимъ слова: Это Ѳедулъ; на 14а изображена голова и шея женщины и помѣщены слова: шея, уши, щека. Приведенныя слова содержатъ всѣ буквы русской азбуки.

Рядомъ съ пользованіемъ таблицами должно итти и пользованіе книгою такимъ образомъ. Послѣ изученія первыхъ 6 таблицъ слѣдуетъ перейти къ чтенію тѣхъ же словъ въ книгѣ. Чтобы у дѣтей постепенно развивался навыкъ читать самостоятельно безъ помощи рисунка, въ книгѣ часто повторяются одни и тѣ же слова. Дальше, чтобы лучше закрѣпить въ памяти усвоенныя на таблицахъ буквы и развить навыкъ въ чтеніи твердыхъ слоговъ, въ книгѣ помѣщены удовлетворяющіе этому требованію рисунки и соотвѣтственныя слова.

Дальше дѣлается переходъ къ таблицамъ, имѣющимъ слова съ мягкими слогами; потомъ тѣ же слова читаются по книгѣ; закрѣпляется и развивается навыкъ въ чтеніи мягкихъ слоговъ на новыхъ словахъ. То же самое происходитъ и послѣ ознакомленія съ остальными таблицами.

Можно надѣяться, что послѣ изученія всѣхъ таблицъ и чтенія по книгѣ дополнительныхъ словъ процессъ чтенія будетъ усвоенъ дѣтьми легко и свободно. Кромѣ того, чтеніе должно приближаться къ устной рѣчи и быть свободнымъ отъ тѣхъ недостатковъ, какіе указываются В. Флёровымъ. Можетъ быть, кому либо удастся поставить обученіе процессу чтенія въ еще болѣе благопріятныя условія, чѣмъ это сдѣлано мной; но во всякомъ случаѣ позволительно сомнѣваться, что кто-либо достигнетъ искусства обучать грамотѣ, т. е. умѣнію читать и писать въ два часовыхъ урока (курсивъ корреспондента „Биржевыхъ вѣдомостей"), на какомъ бы сближеніи понятій и представленій способъ ни былъ основанъ. Если бы процессъ чтенія былъ усвоенъ въ 20 часовыхъ уроковъ, то и то было бы хорошо. Очевидно, корреспондентъ не понялъ сдѣланнаго доклада и напуталъ. Однако, извѣстіе окрылило многихъ простаковъ, и они не въ шутку стали мечтать о возможности научить письму и чтенію въ два часовыхъ урока, какъ было сказано въ корреспонденціи.

Говоря о рисункахъ, какъ о средствѣ, облегчающемъ усвоеніе процесса чтенія, я ничего не сказалъ о томъ, какъ помочь усвоенію звукового значенія буквъ; между тѣмъ въ этомъ отношеніи дѣлалось много попытокъ уже съ Амоса Коменскаго, ставившаго при буквѣ картинку, которая должна была напоминать учащемуся звуковое значеніе буквы. Одно время были распространены рисунки, сходные съ буквами, такъ, напримѣръ: буква **б** рисовалась изъ бре-

венъ, **о** въ видѣ обруча и т. п. Этими рисунками дѣти пользовались какъ разрѣзной азбукой и составляли изъ нихъ слова*). Одинъ изъ нашихъ методистовъ, Мартыновъ, совѣтовалъ разсматривать каждую букву не какъ условную фигурку, а какъ картинку того, что дѣлается во рту при произношеніи звука, этой картинкѣ соотвѣтствующаго. Къ счастью, этому совѣту у насъ, кажется, не слѣдуютъ, хотя Мартыновъ и хвалился, что онъ впродолженіи всего пяти уроковъ выучилъ 40 малышей читать и писать по печатному всѣ согласныя буквы. Павленковъ, какъ извѣстно, старался облегчить усвоеніе письма буквъ посредствомъ рисунковъ, похожихъ на букву, напримѣръ, рисованіе серпа должно облегчить письмо буквы с. Кромѣ Вахтерова, Павленкову, сколько мнѣ извѣстно, никто изъ составителей букварей не подражаетъ, такъ какъ, вѣроятно, подобно мнѣ, думаютъ, что нарисовать серпъ труднѣе, чѣмъ написать букву с. Ассоціація буквы съ похожимъ на нее предметомъ (с съ серпомъ) могла бы, конечно, облегчить усвоеніе звукового значенія буквъ. Но такъ какъ ассоціаціи между буквами и предметами безъ натяжекъ подыскать нельзя, то объ этомъ едва ли и стоитъ заботиться тѣмъ болѣе, что при указанномъ способѣ обученія процессу чтенія запоминаніе звукового значенія буквъ не будетъ представлять затрудненій.

Предлагаемый мною способъ обученія процессу чтенія по стѣннымъ таблицамъ настолько простъ, что едва ли стоитъ дѣлать указанія, какъ пользоваться имъ. На всякій случай можно сказать объ этомъ нѣсколько словъ. Повѣсивъ на доскѣ таблицу, учащій спрашиваетъ, какъ называется изображенный предметъ (въ инородческихъ школахъ учитель самъ называетъ и заставляетъ повторить названіе ясно и отчетливо въ одиночку и хоромъ нѣсколько разъ); потомъ самъ произноситъ названіе такъ, чтобы отчетливо выдѣлялся каждый звукъ, заставляетъ учащихся сдѣлать то же и потомъ произнести отдѣльно каждый звукъ; дальше указывается отношеніе звуковъ къ буквамъ слова, послѣ чего читается самое слово.

Переходъ къ чтенію мягкихъ слоговъ, какъ извѣстно, представляетъ большія затрудненія по разсмотрѣнной раньше причинѣ (см. отношеніе звуковъ русскаго языка къ буквамъ русской азбуки). Предлагаемыя таблицы и тутъ могутъ оказать ничѣмъ другимъ незамѣнимую помощь; стоитъ только воздержаться отъ общепринятаго названія мягкихъ гласныхъ и называть по тому звуковому значенію, какое онѣ имѣютъ въ прямыхъ слогахъ. Учитель показываетъ, напр., таблицу, на которой изображены пень и клинъ, членораз-

*) Въ настоящее время появилась „Русская азбука" Старосивильскаго съ фигуральнымъ алфавитомъ (буквами — картинками).

дѣльно произноситъ: *п*ъ — *эн*ъ (э нужно произносить съ узко раскрытымъ ртомъ, какъ въ словѣ э т и к а, а не какъ въ словѣ э т о). Такъ какъ у дѣтей уже образовался нѣкоторый навыкъ въ чтеніи, то они безъ труда прочтутъ: пень. Въ остальныхъ словахъ буквы: ю, я, ё непремѣнно нужно произносить безъ й, какъ у, а, о, узко раскрытымъ ртомъ. Только послѣ того, какъ дѣти укрѣпятся въ чтеніи словъ съ мягкими слогами, можно приступить къ чтенію словъ, въ которыхъ слогъ начинается мягкой гласной. Почему это необходимо, само собой понятно; но почему столь простое соображеніе до сихъ поръ никому изъ составителей букварей не пришло въ голову, непонятно.

Таблицами учащій можетъ пользоваться въ томъ порядкѣ, какой онъ найдетъ наиболѣе удобнымъ для себя, — это тоже преимущество таблицъ предъ букваремъ. Въ русской школѣ естественнѣе всего, конечно, начать съ таблицъ, на которыхъ находятся трехбуквенныя слова. Для инородческихъ дѣтей (напримѣръ, эстовъ) звуки: *х* и *с* трудны для произношенія, а потому первой лучше взять таблицу, изображающую окно и раму, такъ какъ у эстовъ названія окна и рамы похожи, и звуки: *о, к, н, р, а, м* легко и свободно произносятся ими.

Въ пользу таблицъ можно привести еще кой-какія соображенія. Обученіе процессу чтенія по таблицамъ въ связи съ рисунками помимо того, что облегчаетъ самый процессъ чтенія и представляетъ большія удобства при обученіи цѣлаго класса, должно оживлять и интересовать дѣтей, а это влечетъ за собой болѣе скорое усвоеніе изучаемаго. Возможно быстрое изученіе всѣхъ буквъ необходимо для того, чтобы какъ можно скорѣе отдѣлаться отъ такъ называемаго букварнаго, или азбучнаго, матеріала, т. е. тѣхъ словъ и предложеній, кои набираются для упражненія въ чтеніи какой-либо буквы, напримѣръ: оса, оси, лоси, сало, мало, масло, полили, солили, молили, мололи, пололи; медвѣдь реветъ, лодка плыветъ, ребенокъ спитъ, ледъ таетъ весною, ленъ растетъ на полѣ, ружье виситъ на стѣнѣ, козелъ пасется на лугу. Подобными словами и фразами загромождены всѣ рѣшительно буквари. Желательно, чтобы даже первоначальныя упражненія въ чтеніи производились не на безсвязной тарабарщинѣ, а на матеріалѣ, имѣющемъ хоть какую-нибудь логическую связь. Избѣжать перваго и достигнуть второго можно лишь при условіи знакомства со всѣми буквами. Не должно быть „Букварей“ и „Азбукъ“, а должна быть „Первая книга для чтенія“, заключающая въ себѣ осмысленный матеріалъ, соотвѣтствующій развитію начинающихъ чтецовъ.

До сихъ поръ говорилось, какъ обучать воспроизведенію словъ по буквамъ, т. е. процессу чтенія. Теперь должно сказать, какъ

достигать, чтобы воспроизведеніе словъ по буквамъ или чтеніе было правильнымъ, бѣглымъ и внятнымъ.

Какими средствами достигается правильность чтенія, скажу словами Зимницкаго (Методика обученія чтенію, стр. 4 и 5).

а) „Первымъ средствомъ къ достиженію правильности чтенія служитъ правильное чтеніе самого учителя. Примѣръ учителя въ данномъ случаѣ дѣйствуетъ на дѣтей неотразимо. Какія бы прекрасныя средства ни были употреблены для пріученія дѣтей къ правильному чтенію, всѣ они не приведутъ къ желаемой цѣли, если учитель не даетъ для этого хорошаго образца чтенія.

б) Исправленіе ошибокъ, допускаемыхъ при чтеніи, раціональнѣе всего предоставить тому самому ученику, который сдѣлалъ ошибку. Учитель самъ долженъ исправить ошибку только тогда, когда видитъ, что ученики не могутъ сдѣлать этого. Исправленія ошибокъ должны быть дѣлаемы по возможности живо и быстро. Если самъ чтецъ не можетъ исправить допущенныхъ имъ ошибокъ, то учитель долженъ привлекать къ исправленію ихъ не всѣхъ и даже не большинство остальныхъ учениковъ, а только немногихъ: иначе слишкомъ затормозится ходъ обученія чтенію. Когда остальные ученики или учитель сдѣлаютъ нужную поправку, должно снова заставить ученика, допустившаго ошибку, прочесть извѣстное слово такъ, какъ оно исправлено. Безъ этого ученикъ такъ и можетъ остаться при неправильномъ чтеніи ошибочно прочитанныхъ имъ словъ.

в) О всякой ошибкѣ, допускаемой учениками при чтеніи, дѣти немедленно должны заявлять поднятіемъ руки, что служитъ хорошимъ контролемъ относительно того, внимательно ли слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища остальные ученики.

г) Если неправильность чтенія состоитъ въ пропускѣ какихъ-либо звуковъ, въ замѣнѣ однихъ звуковъ другими и т. под., то полезно заставлять учениковъ, допускающихъ такого рода неправильность въ чтеніи, разлагать неправильно прочитанное слово на слоги, спрашивать, какія буквы находятся въ томъ слогѣ, который неправильно прочтенъ, требовать прочтенія этого слога соотвѣтственно находящимся въ немъ буквамъ и, наконецъ, заставлять читать въ правильномъ видѣ все слово.

д) Объясняется, въ чемъ состоитъ неправильность чтенія. Такъ, напримѣръ, если ошибка состоитъ въ неправильной постановкѣ ударенія или произношеніи слова по книжному, то это и должно быть сказано ученику. Когда ученикъ знаетъ, въ чемъ состоитъ допущенная имъ ошибка, тогда ему легче сдѣлать поправку".

Изложенный способъ обученія правильному чтенію и исправленія ошибокъ пригоденъ на первыхъ порахъ, пока читаются

отдѣльныя слова и предложенія. При переходѣ къ чтенію статей, подобнымъ образомъ исправлять ошибки не удобно, потому что вниманіе дѣтей постоянно будетъ отвлекаться отъ содержанія. Въ виду этого исправленіемъ сдѣланныхъ ошибокъ лучше заняться, по прочтеніи всей статьи, если она очень коротка, или извѣстной части ея. Учитель или самъ исправляетъ ошибки, или предоставляетъ сдѣлать это учащимся, замѣтившимъ ихъ. Рекомендовать, какъ дѣлаетъ Зимницкій, произнести слово отчетливо съ соблюденіемъ всѣхъ тѣхъ неправильностей, какія были допущены при чтеніи, нецѣлесообразно, такъ какъ это лишній разъ и притомъ сильно запечатлѣетъ на слухѣ учащихся неправильное произношеніе словъ. Съ неправильнымъ произношеніемъ нужно обращаться крайне осторожно: извѣстно, что даже учащіе, повторяя неправильное произношеніе учащихся, въ концѣ концовъ и сами начинаютъ употреблять его.

Сказанное Зимницкимъ объ обученіи правильному чтенію не мѣшаетъ дополнить нѣсколькими указаніями.

Въ нѣкоторыхъ говорахъ русскаго, особенно малорусскаго и бѣлорусскаго нарѣчій, замѣчаются странныя уклоненія въ произношеніи нѣкоторыхъ звуковъ. Такъ, напримѣръ, въ Черниговской губерніи даже отъ учителя, получившаго высшее образованіе, не рѣдкость услышать такое произношеніе: трапка вм. тряпка, ви вм. вы, любымый вм. любимый, билъ вм. былъ и т. п. Противодѣйствовать подобнаго рода произношенію можно, если съ самаго же начала обученія чтенію познакомить учащихся съ дѣленіемъ гласныхъ буквъ на твердыя и мягкія и строго слѣдить за тѣмъ, чтобы передъ твердыми гласными согласныя буквы произносились твердо, а передъ мягкими — мягко.

Относительно уклоненій въ удареніяхъ и говорить нечего. Мнѣ самому пришлось слышать, какъ въ гимназіи учитель исторіи, а въ университетѣ профессоръ русской словесности произносили: волка́, многіе, Лондо́нъ, случа́й и т. п. (оба русскіе по происхожденію). Учитель служилъ постояннымъ предметомъ насмѣшекъ за свои уклоненія отъ общепринятаго произношенія словъ; надъ профессоромъ его многочисленные слушатели не смѣялись, съ удовольствіемъ посѣщали его интересныя и живыя лекціи, но все-таки жалѣли, что онъ говорилъ: Лондо́нъ, смёртный и т. д. Уклоненія въ удареніяхъ чаще всего встрѣчаются, наиболѣе непріятно дѣйствуютъ на слухъ, а между тѣмъ достигнуть однообразія въ этомъ отношеніи легко — стоитъ лишь книги для первоначальнаго обученія чтенію печатать съ удареніями надъ словами, какъ это дѣлается въ книгахъ, предназначенныхъ для инородцевъ. Благодаря этому, образованные инородцы менѣе грѣшатъ противъ ударенiй, чѣмъ образованные малороссы и бѣлоруссы.

Сдѣлаю еще нѣсколько указаній, могущихъ помочь усвоенію правильности чтенія.

При стеченіи нѣсколькихъ согласныхъ, предшествующіе согласные въ твердости или мягкости уподобляются послѣдней согласной, напримѣръ: перстъ произносится перъсътъ, а персть произносится перьсьть, шестъ = шесътъ, шесть = шесьть. Согласная буква *л* передъ мягкими согласными можетъ произноситься твердо (исполъненіе); нѣкоторыя согласныя передъ твердыми согласными часто произносятся мягко, но такое ихъ произношеніе обозначается на письмѣ мягкимъ знакомъ: только, бѣльмо, письмо, просьба, женитьба, свадьба, тюрьма и др.

Въ произношеніи необходимо уподоблять звонкія (звучныя) глухимъ (отзвучнымъ), глухія звонкимъ, а свистящія *з* и *с* передъ шипящими *ж, ч, ш* шипящимъ *ж* и *ш*: обхватить — опхватить, лодка — лотка, скользкій — скольскій, сдѣлать — здѣлать, женитьба — женидьба, извозчикъ — извощикъ; происшествіе — проишшествіе.

Въ концѣ слова звонкая согласная произносится, какъ соотвѣтствующая ей глухая: дубъ — дупъ, медвѣдь — медвѣть, церковь — церкофь, рѣжь — рѣшь, возъ — восъ, Богъ — Бохъ и т. д.

Буква *г* произносится какъ латинское h въ словахъ: когда, тогда, иногда, всегда, легокъ, мягокъ, Бога, Богу и т. д., богатырь, убогій, а также и въ тѣхъ иностранныхъ словахъ, которыя имѣютъ звукъ h: Гомеръ, Горацій, Геллеспонтъ и др. Въ другихъ случаяхъ эту букву должно произносить, какъ греческое γ: городъ, голова, годъ, дуга, за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, когда она находится передъ отзвучными и въ концѣ слова. Въ первомъ случаѣ она произносится, какъ *х* (легкій, ногти, когти — читай: лехкій, нохти, кохти), во второмъ, какъ *к* (другъ, лугъ — читай: друкъ, лукъ). Въ окончаніи родительнаго падежа единственнаго числа прилагательныхъ, причастій, мѣстоименій и числительныхъ эта буква произносится, какъ *в*: добраго — доброва, его — ево, того — тово, одного — одново.

Если слово написано черезъ *о,* но на *о* не падаетъ удареніе, то оно произносится какъ звукъ близкій къ *а,* напримѣръ, тогда — читай: тагда, когда — читай: кагда, моя дорогая — читай: мая дарагая, хорошо — читай: харашо. Относительно произношенія другихъ буквъ не говорю, потому что уклоненія отъ правильнаго произношенія ихъ не такъ замѣтны и не поражаютъ нашего слуха, а главное потому, что указанія эти не принесутъ пользы. Однако, кто желаетъ подробнѣе ознакомиться съ основами правильнаго русскаго произношенія при чтеніи, можетъ обратиться къ книжкѣ Озаровскаго: „Вопросы выразительнаго чтенія". Предупреждаю, что въ данномъ вопросѣ и указанная книга не окажетъ значительной помощи.

Болѣе пригодны будутъ указанія, какъ бороться съ недостатками правильнаго произношенія *) — косноязычіемъ и скороговоркой **).

Косноязычіе есть недостатокъ въ произношеніи или одного какого-либо звука, или нѣсколькихъ. Косноязычные или неправильно произносятъ нѣкоторые звуки, или же замѣняютъ одни звуки другими.

Чаще всего не дается произношеніе звуковъ: *с, з, ж, ч, р, л.*

Шепелявящихъ (т.-е. не умѣющихъ правильно пользоваться звуками: *с, з, ж, ш, ч*) нужно заставлять явственно произносить длительно: сссила, зззима, жжжарко. Для свистящихъ звуковъ (*с* и *з*) нужно выбирать мягкіе слоги, для шипящихъ — твердые.

Произношеніе картавящихъ, т.-е. неправильно произносящихъ звукъ *р,* по совѣту Тальмы, можно исправить слѣдующимъ образомъ: нужно требовать, чтобы картавящій предъ звукомъ *р* произносилъ звуки *д* и *т*: д т р о в ъ, подтра, водтръ; послѣ удачнаго произношенія приведенныхъ словъ нужно опустить звукъ *д*: тровъ, потра, вотръ и, наконецъ, звукъ *т*: ровъ, пора, воръ.

Произношенію звука *л* можно научить такъ: заставить непроизносящаго его тянуть протяжно *а* и при этомъ на одно мгновенье приложить кончикъ языка къ нёбу, — тогда получится ааал. Для того, чтобы получить твердое *л,* Андерсъ совѣтуетъ произносить слова, въ которыхъ за *п* слѣдуетъ *л*: планъ, плутъ, платить, плохо и т. п.

---

*) О недостаткахъ произношенія и борьбѣ съ ними говорю, руководствуясь сочиненіемъ Андерса: „Недостатки рѣчи."

**) Что касается заиканья, которое также вредитъ правильности произношенія, то для борьбы съ нимъ необходимы спеціальныя мѣропріятія. Съ ними можно познакомиться по указанному сочиненію Андерса. Изъ мѣръ, рекомендуемыхъ авторомъ для борьбы съ заиканіемъ, укажу лишь слѣдующія:

1) въ обращеніи съ заикающимся ученикомъ необходимо быть ласковымъ и терпѣливымъ;

2) при всѣхъ вопросахъ давать ученику достаточно времени для обдумыванія отвѣта и позволять ему говорить лишь тогда, когда фраза совершенно правильно построена въ умѣ;

3) наблюдать, чтобы ученикъ, исполнивъ предыдущее условіе, вдохнулъ воздухъ и тотчасъ же началъ говорить, расходуя воздухъ экономично и равномѣрно, выговаривая каждый слогъ, въ особенности начала и окончанія словъ, отчетливо и ясно, но медленно и сливая слова между собою такъ, чтобы вся фраза выговаривалась, какъ одно слово, т.-е. чтобы начало послѣдующаго слова сливалось съ концомъ предыдущаго. При этомъ чрезвычайно важно, чтобы рѣчь начиналась тотчасъ послѣ вдыханія, т.-е. чтобы между вдыханіемъ и выдыханіемъ не было паузы (смыканія голосовыхъ связокъ), а это возможно лишь при предварительной тщательной подготовкѣ каждой фразы въ умѣ.

Для устраненія скороговорки необходимо „заставлять учениковъ ежедневно читать по получасу совершенно медленно, даже нараспѣвъ, чтобы пріучить органы рѣчи къ медленной и отчетливой работѣ.“ При переходѣ къ обыкновенному чтенію нужно требовать отчетливаго и яснаго произношенія каждаго слога, особенно послѣдняго.

Нельзя, однако, думать, что соблюденіе того, что способствуетъ правильности произношенія, и избѣжаніе того, что вредитъ ему, могутъ обезпечить правильность произношенія при чтеніи и разговорѣ. Наибольшую пользу въ этомъ отношеніи можетъ принести, какъ уже и было сказано, правильное чтеніе и рѣчь учителя, а потому учителю нужно постоянно заботиться объ усовершенствованіи своего чтенія и рѣчи.

Что касается бѣглости чтенія, то она сама собой пріобрѣтается по мѣрѣ упражненія въ чтеніи. Чѣмъ больше будутъ читать учащіеся, тѣмъ скорѣе выработается у нихъ умѣніе бѣгло читать. Стремиться къ тому, чтобы дѣти какъ можно скорѣе читали бѣгло, не слѣдуетъ. Умѣніе бѣгло читать не должно опережать умѣнія сознательно читать. Преждевременное бѣглое чтеніе можетъ развить привычку читать безсознательно. Чтобы оградить дѣтей отъ подобнаго чтенія, въ бѣгломъ чтеніи слѣдуетъ упражнять лишь на статьяхъ, уже объясненныхъ и понятыхъ дѣтьми.

Рядомъ съ упражненіемъ въ правильномъ и бѣгломъ чтеніи должно итти и упражненіе въ отчетливомъ, внятномъ чтеніи. Главнѣйшимъ условіемъ пріобрѣтенія навыка въ отчетливомъ чтеніи должно признать требованіе, чтобы дѣти на первыхъ порахъ читали только то, что предварительно ими было усвоено или, по крайней мѣрѣ, прослушано устно. Въ моей книжкѣ „Русская рѣчь“ рисунокъ стоитъ впереди описанія его; учитель долженъ предварительно ознакомить съ нимъ устно, заставить дѣтей повторить сказанное и потомъ уже читать. При такомъ условіи чтеніе будетъ лишь возобновленіемъ устной рѣчи, а потому оно будетъ къ ней приближаться, а это и есть главнѣйшее качество не только отчетливаго, но даже выразительнаго чтенія.

На первыхъ порахъ слѣдовало бы заставлять читать только въ классѣ; къ сожалѣнію, по многимъ причинамъ этотъ совѣтъ не выполнимъ въ начальныхъ школахъ, отчасти по недостатку времени, отчасти потому, что родители настойчиво требуютъ, чтобы дѣтямъ задавались уроки. Во всякомъ случаѣ въ первые два года не слѣдуетъ давать для домашняго чтенія того, что не было прочитано въ классѣ.

Отчетливости чтенія много способствуетъ чтеніе однимъ ученикомъ вопроса, другимъ отвѣта, а также требованіе, чтобы учащійся

читалъ посрединѣ класса, стоя какъ можно дальше отъ товарищей, съ лицомъ, обращеннымъ къ нимъ.

Для развитія отчетливости чтенія, а также правильности и бѣглости многіе педагоги-практики настойчиво рекомендуютъ хоровое чтеніе. То обстоятельство, что дѣти при домашнемъ обученіи и безъ хорового чтенія научаются хорошо читать, что оно мѣшаетъ занятіямъ въ другихъ классахъ, что у немногихъ учителей оно идетъ искусно, говоритъ противъ хорового чтенія. Но, съ другой стороны, хоровое чтеніе оживляетъ учащихся, ободряетъ ихъ при усталости, способствуетъ, какъ утверждаютъ, болѣе быстрой выработкѣ навыка читать отчетливо, бѣгло и правильно, — все это должно побуждать учащаго прибѣгать къ нему и заботиться о возможно лучшей постановкѣ его, такъ какъ только хорошее хоровое чтеніе можетъ принести пользу, отъ плохого кромѣ вреда и потери времени ничего другого не получится.

Къ хоровому чтенію необходимо подготовлять хоровыми отвѣтами на вопросы, а потомъ чтеніемъ отдѣльныхъ словъ и предложеній.

Когда дѣти научатся хорошо отвѣчать хоромъ на вопросы и читать отдѣльныя фразы, можно перейти къ хоровому чтенію статеекъ. Хоровое чтеніе статьи возможно допустить лишь послѣ того, какъ она прочитана учителемъ, разобрана, прочитана учениками въ одиночку. При хоровомъ чтеніи учитель читаетъ вмѣстѣ съ учениками: въ началѣ обученія учитель читаетъ какъ можно болѣе отчетливо, а ученики тихо, вполголоса, прислушиваясь къ чтенію учителя; по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка въ хоровомъ чтеніи, учитель постепенно ослабляетъ голосъ и побуждаетъ учащихся къ тому, чтобы они проявляли возможно болѣе активности и самостоятельности.

При обученіи процессу чтенія ни на секунду нельзя забывать, что обучать ему можно только на тѣхъ словахъ и предложеніяхъ, къ значенію коихъ дѣти относятся вполнѣ сознательно. При указанномъ раньше способѣ обученія процессу чтенія по рисункамъ, безсознательнаго чтенія быть не можетъ, особенно въ томъ случаѣ, если учитель до чтенія познакомитъ дѣтей съ рисункомъ въ устной бесѣдѣ, исчерпывающей содержаніе того, что подлежитъ чтенію. Въ тѣхъ случаяхъ, когда читаемое не сопровождается рисункомъ, необходимо прибѣгать къ объясненіямъ или до чтенія фразы, или послѣ. Лучше раньше объяснить, чтобы предупредить безсознательное отношеніе къ читаемому, но если подлежащій чтенію матеріалъ не представляетъ затрудненій для пониманія, можно допустить чтеніе безъ предварительнаго объясненія. Послѣ чтенія слѣдуетъ предложить лишь такіе вопросы, отвѣты на которые пока-

зывали бы, что дѣти понимаютъ читаемое, напр., при чтеніи слова пчела достаточно ограничиться однимъ изъ слѣдующихъ вопросовъ: гдѣ живётъ пчела? гдѣ вы видѣли пчелу? что дѣлаетъ пчела? или: на кого похожа пчела? и др. Отвѣтъ на какой-либо изъ предложенныхъ вопросовъ покажетъ, что у спрашиваемаго есть представленіе о пчелѣ, а это только и нужно, когда идетъ урокъ упражненія въ чтеніи.

При чтеніи предложеній въ родѣ слѣдующихъ: оса похожа на пчелу; хоботокъ осы длиненъ; осы больно жалятъ, учитель спрашиваетъ: чѣмъ похожа оса на пчелу? и т. д. При чтеніи подобныхъ предложеній необходимо также прибѣгать и къ наглядымъ пособіямъ.

При чтеніи выраженій, состоящихъ изъ существительнаго и прилагательнаго, учитель обращаетъ вниманіе на разницу между представленіями, положимъ: глазъ и лѣвый глазъ.

При чтеніи распространенныхъ предложеній, учитель путемъ вопросовъ старается показать, въ какомъ отношеніи находятся члены предложенія. Достигнуть этого можно слѣдующимъ образомъ: пусть, напримѣръ, по прочтеніи предложенія: рыбы плаваютъ въ водѣ, учитель спроситъ: что дѣлаютъ рыбы въ водѣ? кто плаваетъ въ водѣ? гдѣ плаваютъ рыбы? Приведенными выше вопросами учитель будетъ способствовать лучшему пониманію предложеній и, кромѣ того, подготовитъ къ грамматическому разбору предложеній. Такъ, напримѣръ, при чтеніи предложенія: черныя тучи закрыли солнце, учитель ставитъ вопросы: какое слово показываетъ, что закрыли солнце? какое слово показываетъ, какіе тучи? какое слово показываетъ, что закрыли тучи?

Когда учитель станетъ получать удовлетворительные отвѣты на подобные вопросы, онъ при чтеніи предложенія предлагаетъ одинъ-два вопроса, касающіеся главнымъ образомъ обстоятельственныхъ словъ, напримѣръ, по прочтеніи предложенія: дѣвочка невзначай разбила зеркальце, предлагается только слѣдующій вопросъ: какое слово показываетъ, какимъ образомъ дѣвочка разбила зеркальце?

Сдѣланныхъ указаній вполнѣ достаточно, чтобы покончить съ вопросомъ обученія процессу чтенія и перейти къ вопросу, какъ вести обученіе сознательному чтенію статей.

II.

Обученіе сознательности чтенія.

Главнѣйшія положенія при обученіи сознательности чтенія.

Сознательному чтенію можно учить на какихъ угодно произведеніяхъ, но такъ какъ при обученіи чтенію должно преслѣдовать не одно лишь сознательное отношеніе къ читаемому, а также и всестороннее воспитаніе душевныхъ качествъ, то необходимо для чтенія выбирать статьи съ крайнею осмотрительностью.

При переходѣ къ чтенію статеекъ, дѣтямъ приходится одолѣвать сразу три большія трудности: 1) читать, 2) соединять со словами и предложеніями соотвѣтствующія имъ представленія и сужденія, 3) понять содержаніе всей статейки. Одолѣвать дѣтямъ эти трудности несравненно легче будетъ, если и при чтеніи статей на первыхъ порахъ послѣдовать тому же принципу, какому мы слѣдовали при чтеніи отдѣльныхъ словъ и предложеній, т. е. если будемъ давать для чтенія то, что дѣти видятъ изображеннымъ на рисункѣ.

Само собой разумѣется, что долго держать дѣтей на чтеніи статей, сопровождаемыхъ рисунками, нельзя, такъ какъ этимъ условіемъ выборъ статей ограничивается и затрудняется, а главное нужно мало-по-малу пріучать къ сознательному чтенію безъ рисунковъ.

Чтобы переходъ отъ чтенія статей, поясняемыхъ рисунками, къ чтенію статей безъ нихъ не былъ рѣзкимъ, нужно подготовлять къ воспріятію содержанія ихъ соотвѣтствующей ему подготовительной бесѣдой. Подготовка должна настроить юнаго читателя такъ, чтобы онъ могъ со вниманіемъ отнестись къ читаемому, хотя бы оно было и неинтересно.

Вниманіе и интересъ воздѣйствуютъ на умъ дѣтей и дѣлаютъ ихъ болѣе способными къ тому, чтобы они сами сознательнѣе относились къ читаемому и легче воспринимали даваемыя учителемъ объясненія.

При сознательномъ отношеніи къ прочитанному чужія мысли становятся какъ будто своими. Когда мы вполнѣ усвоиваемъ чужія мысли, тогда намъ легче становиться передавать ихъ своими словами.

По самой своей природѣ умъ человѣческій, особенно дѣтскій, не способенъ сразу, во всей полнотѣ и глубинѣ проникнуться какой-бы то ни было мыслью, а потому прочитанныя произведенія время отъ времени необходимо повторять, чтобы всецѣло сродниться съ усвоенными мыслями и имѣть возможность передавать ихъ, какъ свои собственныя.

На основаніи сказаннаго въ главѣ: „Обученіе сознательности чтенія“ — должны быть разсмотрѣны слѣдующіе вопросы:

А. Выборъ матеріала для сознательнаго чтенія.
Б. Чтеніе, поясняемое рисункомъ.
В. Подготовка къ сознательному чтенію.
Г. Объясненіе читаемаго (объяснительное чтеніе).
Д. Пересказъ прочитаннаго.
Е. Повтореніе прочитаннаго.

Разсмотримъ каждый изъ приведенныхъ вопросовъ возможно обстоятельнѣе.

А.

Выборъ матеріала для сознательнаго чтенія.

Вопросъ о выборѣ матеріала для сознательнаго чтенія, несмотря на свое продолжительное существованіе, находится въ совершенно неопредѣленномъ положеніи, — каждый смотритъ по-своему. Уже при Ушинскомъ были сторонники того, чтобы дѣти читали исключительно интересныя статейки. Ушинскій былъ не противъ, чтобы непосредственный интересъ оживлялъ преподаваніе, но, по его мнѣнію, онъ „никогда не долженъ достигать той степени, чтобы уничтожить трудъ ученія, потому что именно трудъ (мой курсивъ), и трудъ не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайшій двигатель умственнаго и нравственнаго развитія человѣка и человѣчества“ (тоже). Защищая свои дѣловыя статейки (Въ школѣ, Нашъ классъ, Одежда, Посуда и т. п.), Ушинскій говорилъ: „Кромѣ значенія осмысленнаго и полезнаго труда, эти статейки имѣютъ еще другое — столь же важное. Онѣ пріучаютъ дѣтей къ простому и ясному выраженію тѣхъ простыхъ впечатлѣній, которыя даются имъ правильнымъ наблюденіемъ окружающей ихъ дѣйствительности: именно этими статейками дѣлается возможною наглядность обученія. Въ этихъ статейкахъ говорится о такихъ предметахъ, которые дитя или видитъ, или недавно видѣло, такъ что легко можетъ вспомнить во

всей подробности. Описаніе подобнаго предмета, помѣщенное въ книжкѣ, конечно, не вполнѣ сходно съ предметомъ, находящимся въ памяти или передъ глазами дитяти, но изъ этого различія вытекаетъ только возможность самыхъ живыхъ и точныхъ сравненій; сравненіе же, какъ извѣстно, есть лучшее упражненіе, развивающее и укрѣпляющее разсудокъ, который и самъ есть не что иное, какъ способность сравнивающая. Защитники исключительно интересныхъ дѣтямъ разсказовъ сами убѣдятся въ пользѣ этихъ сухихъ статеекъ, если попытаются вывести рядомъ умственныя и письменныя упражненія изъ какого-нибудь дѣтскаго интереснаго разсказца и изъ такой дѣловой статейки. Они увидятъ тогда сами, на сколько послѣдняя удобнѣе первой для умственныхъ и письменныхъ упражненій, для выводовъ, сравненій и умозаключеній, и убѣдятся, что статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанію, дѣлается для него интересною по той работѣ, которую она даетъ, по тѣмъ упражненіямъ, для которыхъ она собственно и написана.“ (Мой курсивъ) *).

Высказаннымъ воззрѣніямъ на дѣловыя статейки слѣдуетъ не только сочувствовать, но даже итти дальше Ушинскаго въ этомъ направленіи: слѣдуетъ пріучать дѣтей одолѣвать неинтересный и трудный, но посильный для нихъ матеріалъ, такъ какъ это есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ школы. За постепенно и разумно привитый навыкъ къ серьезному труду будутъ благодарны школѣ ея питомцы, потому что имъ легче будетъ перейти къ суровому жизненному труду, и они будутъ чувствовать себя лучше, чѣмъ тѣ, которымъ старались подносить только легкое и интересное. Нужно оговориться, что въ этомъ взглядѣ нѣкоторые педагоги видятъ лишь „по истинѣ своеобразное примѣненіе педагогическихъ принциповъ“.

Враждебно относиться къ чтенію интересныхъ статей, само собой разумѣется, нѣтъ никакого смысла, но дѣло въ томъ, что интересныя статьи дѣти прочтутъ и сами, безъ содѣйствія учащаго, прочтутъ и усвоятъ. Прямой, слѣдовательно, педагогическій расчетъ, интересный и легкій матеріалъ сдѣлать предметомъ внѣкласснаго чтенія, а чтеніе серьезное, дѣловое, трудное — класснаго. Не велика заслуга, если учитель дорогое классное время потеряетъ на занимательное чтеніе; учитель въ школѣ для того, чтобы научить дѣтей справляться съ тѣмъ, съ чѣмъ они сами не умѣютъ справиться, что требуетъ умственнаго напряженія и усилія воли.

Если учитель научитъ дѣтей находить въ этомъ удовольствіе

*) Руков. къ препод. по Р. С., стр. 75.

и нравственное удовлетвореніе, то онъ выполнитъ великую воспитательную задачу.

Теперь еще больше сторонниковъ занимательнаго чтенія, чѣмъ при Ушинскомъ. Они жалуются на то, что современные буквари стали сухи и намѣренно серьезны, и въ этомъ видятъ причину, почему въ современной школѣ не видно у дѣтей ни улыбки, ни сіяющихъ глазъ, ни милаго и симпатичнаго дѣтскаго настроенія. Но въ книгахъ ли бѣда? Наблюденіе за школами невольно приводитъ къ заключенію, что источникъ той или иной жизни школы, особенно начальной, ея настроенія — учитель, а не книга. Малыя дѣти всецѣло поддаются вліянію учителя: учитель вялъ, и дѣти вялы; учитель не интересуется дѣломъ, ученики тоже; у живого, энергичнаго, жизнерадостнаго учителя и дѣти таковы же. Что это дѣйствительно такъ, пишущему эти строки приходится наблюдать уже въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ во время посѣщенія школъ. У вялаго и безжизненнаго учителя къ самой интересной книгѣ дѣти относятся равнодушно и апатично; напротивъ, у дѣятельнаго охотно занимаются и тѣмъ, что, повидимому, должно было бы наводить скуку. Не должно забывать, что дѣти прежде всего любятъ дѣятельность, нужно только умѣть вызвать ихъ къ ней. Едва ли будетъ преувеличеніемъ, если сказать, что по отношенію къ дѣтямъ существуютъ не столько интересныя и неинтересныя занятія, сколько интересные и неинтересные учителя.

При выборѣ матеріала для класснаго чтенія возникаетъ еще вопросъ, какимъ статьямъ отдавать предпочтеніе — образовательнаго или же воспитательнаго характера, читать ли цѣлыя произведенія или отрывки изъ нихъ.

Балталонъ совѣтуетъ читать въ классѣ статьи, дѣйствующія главнымъ образомъ на чувство. Вслѣдствіе этого онъ рекомендуетъ статьи современныхъ писателей: Мамина-Сибиряка, Станюковича, Самойловича, Засодимскаго, Словицкаго, Ѳ. Тютчева, обогатившихъ дѣтскую литературу прекрасными художественными произведеніями. Онъ рѣзко осуждаетъ чтеніе отрывковъ по хрестоматіямъ.

Если бы классное чтеніе преслѣдовало однѣ только воспитательныя цѣли, то съ Балталономъ можно было бы согласиться. Но, вѣдь, главная задача класснаго чтенія — научить дѣтей сознательно читать. Этой цѣли удобнѣе достигнуть, особенно на первыхъ порахъ обученія, на чтеніи небольшихъ статей.

Желаніе Балталона воздѣйствовать исключительно на чувство учащихся должно признать одностороннимъ. Дѣти и безъ внѣшняго воздѣйствія отличаются крайней эмоціональностью. Для возстановленія душевнаго равновѣсія нужно дѣйствовать и на ихъ разсудочность. Кромѣ того, необходимыя въ раннемъ возрастѣ упраж-

ненія надъ элементарнымъ логическимъ анализомъ рѣчи лучше производить надъ простымъ, чѣмъ надъ художественнымъ разсказомъ. Особенно непригодно требованіе Балталона для начальной школы, гдѣ при преподаваніи языка должно заботиться и о сообщеніи свѣдѣній по разнымъ отраслямъ знанія (естествовѣдѣнію, исторіи, географіи. Поэтому въ начальныхъ школахъ должны имѣть мѣсто и научныя статьи. Выборъ послѣднихъ, подобно литературнымъ, долженъ быть сдѣланъ съ крайней осторожностью и осмотрительностью, чтобы не дать ничего лишняго и неподходящаго.

Изъ статей естественно-историческаго содержанія слѣдуетъ остановиться на такихъ, которыя пробуждаютъ въ дѣтяхъ хорошее къ животнымъ отношеніе и воздерживаютъ отъ нерадиваго и жестокаго обращенія съ ними. Хорошо также читать статьи обобщающаго характера, т. е. такія, въ которыхъ говорится, чѣмъ тѣ или другія животныя, насѣкомыя и растенія питаются; какія изъ нихъ полезны и вредны человѣку; какъ ухаживать за полезными и какъ истреблять вредныхъ *).

Важно также ознакомить учащихся начальной школы съ такими статьями географическаго содержанія, которыя расширяютъ знанія о мірѣ, указываютъ на связь однихъ географическихъ фактовъ съ другими: напр., на связь болотной мѣстности съ сырымъ, туманнымъ и вреднымъ климатомъ; на зависимость постояннаго обилія воды въ рѣкахъ отъ лѣсовъ; на зависимость климата отъ лѣса; на зависимость занятій людей отъ тѣхъ географическихъ условій, въ которыя они поставлены.

Слѣдуетъ также читать въ начальной школѣ и историческія статьи, изображающія картины семейнаго и общественнаго быта разныхъ историческихъ эпохъ. Особенно же слѣдуетъ останавливаться на тѣхъ историческихъ статьяхъ, которыя пробуждаютъ чувство любви къ отечеству, говорятъ о томъ, какъ оно выходило изъ затруднительнаго положенія благодаря общимъ уси-

---

*) Во Франціи на статьи подобнаго рода и на наглядныя пособія, относящіяся къ нимъ, обращаютъ большое вниманіе.

На Парижской выставкѣ 1900 г. въ томъ отдѣлѣ, гдѣ одинъ изъ инспекторовъ народныхъ училищъ воспроизвелъ полную обстановку класса народной школы, стояли между прочимъ четыре горшка съ цвѣтами, выращенными изъ одинаковыхъ сѣмянъ, но въ почвѣ безъ удобренія и съ различнымъ удобреніемъ для нагляднаго указанія, какое громадное значеніе имѣетъ въ жизни растеній удобреніе. Тутъ же рядомъ находилось наглядное приспособленіе, показывающее, какъ много теряетъ хозяинъ, если онъ не препятствуетъ испаренію амміака.

Французы утверждаютъ, что съ того времени, какъ школа стала наглядно показывать значеніе удобренія, крестьяне дѣятельно принялись за него, и Франція, нуждавшаяся раньше въ привозномъ хлѣбѣ, теперь довольствуется своимъ.

ліямъ всего народа, и ярко и рельефно изображаютъ полезную и самоотверженную дѣятельность великихъ людей на благо народа.

Выборъ статей воспитательнаго характера представляетъ гораздо больше затрудненій, чѣмъ — образовательнаго. Тутъ прежде всего приходится натолкнуться на спорный вопросъ, можно ли читать съ дѣтьми статьи, изображающія отрицательныя стороны жизни. Въ дѣтскихъ книгахъ, предназначенныхъ для класнаго чтенія, очень часто встрѣчаются подобныя статьи, — почти во всѣхъ можно встрѣтить разсказы о дѣдушкѣ и внучкѣ, о хитрой и коварной лисѣ, о неблагодарномъ мужикѣ и т. д. Между тѣмъ въ отрицательномъ значеніи подобныхъ статей едва ли даже можно сомнѣваться. Изъ разсказа: „Дѣдушка и внучекъ" дѣти легко могутъ сдѣлать выводъ, что если со своими родителями поступать такъ же дурно, какъ они со своими, то этимъ можно заставить ихъ перемѣнить дурное обращеніе на хорошее. Этотъ разсказъ написанъ для поученія взрослыхъ непочтительныхъ дѣтей, а не для малыхъ.

Чѣмъ напитываются дѣти, съ интересомъ читающія сказку о лисѣ, которая, благодаря притворству, обманываетъ мужика и выкрадываетъ у него всю рыбу, а потомъ со своимъ голоднымъ кумомъ не только не дѣлится запасомъ, но жестоко издѣвается надъ нимъ, совѣтуя ему наловить рыбы, опустивъ хвостъ въ прорубь? Въ другой сказкѣ дѣти читаютъ, какъ мужикъ, благодаря неопытности медвѣдя, пользуется его трудомъ и за трудъ платитъ обманомъ. Когда же тотъ обозлился на него и хотѣлъ съѣсть его, является лиса и своей хитростью спасаетъ мужика отъ бѣды. Послѣдній отплачиваетъ ей черной неблагодарностью. Дальше дѣти читаютъ, какъ русскій ложью выигрываетъ пари у татарина, какъ хитрый англичанинъ ловко обманулъ сидящихъ у камина и занялъ удобное мѣсто у него. Все это разсказывается въ такомъ духѣ, что невольно является сочувствіе хитрости, обману, лжи. Сколько бы учитель ни говорилъ дѣтямъ, что поступки мужика, лисы, русскаго, англичанина — предосудительны, его слова едва ли достигнутъ цѣли, потому что впечатлѣніе отъ художественнаго разсказа сильнѣе отвлеченныхъ доказательствъ, основанныхъ на принципахъ высшей нравственности. Въ виду послѣдняго соображенія, рѣшительно нужно отказаться отъ помѣщенія въ дѣтскихъ книгахъ статей, подобныхъ приведеннымъ.

Говоря о выборѣ матеріала для дѣтскаго чтенія, нельзя обойти молчаніемъ пословицъ и сказокъ. Послѣ Ушинскаго составители дѣтскихъ книгъ для класнаго чтенія кстати и некстати начали помѣщать въ нихъ пословицы и сказки; отъ сказокъ въ послѣднее время отстали, но пословицы и поговорки въ большомъ ходу. — Въ „Ме-

тодикѣ письма" о пословицахъ мной было сказано: „Введеніе пословицъ въ разнаго рода учебныя пособія по русскому языку заслуживаетъ жестокаго упрека. Пословицы представляютъ собой въ самомъ сжатомъ видѣ выраженное міровоззрѣніе того или иного народа (Правда свѣтлѣе солнца. — Чему быть, того не миновать. — Береги денежку про черный день — Мірская молва, что морская волна). Онѣ совершенно неинтересны для дѣтей и остаются непонятными для нихъ даже послѣ разъясненій, къ сожалѣнію, по большей части неясныхъ и запутанныхъ. Кромѣ того, многія пословицы или потеряли уже для насъ свое значеніе, или выражаютъ нежелательныя сентенціи". Въ виду всеобщаго преклоненія предъ пословицами, приведенное о нихъ мнѣніе было высказано съ нѣкоторой робостью. Поэтому съ большимъ удовольствіемъ я прочелъ въ журналѣ: „Для народнаго учителя" за 1908 г, № 2 совершенно сходное съ моимъ мнѣніе Ивашкина о непригодности пословицъ для дѣтей. Можно надѣяться, что въ скоромъ времени изъ дѣтскихъ классныхъ книгъ пословицы такъ же исчезнутъ, какъ уже исчезли сказки: „Теремокъ мышки", „Старикъ и волкъ"; „Козлятки и волкъ" и т. п. Что бы ни говорилъ въ защиту ихъ Ушинскій (а лучше его никто не сказалъ), сказокъ не слѣдуетъ помѣщать въ книгахъ для класснаго чтенія: съ одной стороны, онѣ ужъ слишкомъ интересны для дѣтей, а потому они прочтутъ ихъ и сами; съ другой, классное время слишкомъ цѣнно, и чтеніе ихъ въ классѣ не можетъ окупить его.

Б.

Чтеніе, поясняемое рисунками.

Въ настоящее время къ поясненію статей рисунками прибѣгаютъ при обученіи чужому языку.

Хорошо было бы на первыхъ порахъ, и при обученію родному литературному языку, давать для чтенія только такія статьи, содержаніе коихъ заключается въ рисункѣ. Чтобы можно было судить о цѣлесообразности этого, приведу образцы изъ моей книжки: „Русская рѣчь, чтеніе и письмо" (Вып. II).

Игры Вани съ товарищами.

Къ Ванѣ пришли товарищи. Ваня предложилъ имъ играть въ крокетъ. Товарищи охотно согласились. Они вбили въ землю колышки, воткнули дужки, взяли шары, молотки и стали играть. Когда окончили игру въ крокетъ, два товарища ушли домой.

Съ оставшимися товарищами Ваня сталъ играть въ волчки и кубари. Ваня ловко вращалъ кнутомъ свой кубарь. Сестра Вани Лиза стояла возлѣ мальчиковъ и съ любопытствомъ смотрѣла на ихъ игру.

Вскорѣ пришли нѣсколько мальчиковъ. Игра въ кубари и волчки была брошена, — начали играть въ чехарду. Мальчики

стали въ рядъ, одинъ впереди другого, шаговъ на десять. Стоящій позади всѣхъ бѣжалъ и перепрыгивалъ черезъ другихъ. Когда онъ перепрыгнулъ черезъ всѣхъ, сталъ впереди. За нимъ бѣжалъ слѣдующій, перепрыгивалъ и становился впереди и т. д.

А вотъ рисунокъ, поясняющій стихотвореніе:

Утренняя пѣсня.

Дѣти, въ школу собирайтесь!
Пѣтушокъ[1] пропѣлъ давно.
Попроворнѣй одѣвайтесь!
Смотритъ солнышко[2] въ окно.
Человѣкъ[3], и звѣрь[4], и пташка[5],—
Всѣ берутся за дѣла:
Съ ношей тащится букашка[6],
За медкомъ летитъ пчела[7].

Ясно поле, веселъ лугъ;
Лѣсъ проснулся и шумитъ;
Дятелъ[8] носомъ: тукъ да тукъ!
Звонко иволга[9] кричитъ.
Рыбаки ужъ тащатъ сѣти,
На лугу коса звенитъ . . .
Помолясь, за книгу, дѣти!
Богъ лѣниться не велитъ.

Представимъ состояніе дѣтей при чтеніи приведенныхъ образцовъ съ рисунками и безъ нихъ, особенно тѣхъ дѣтей, которые незнакомы съ приведенными играми и со сложной картиной, изображенной въ пѣснѣ. Въ первомъ случаѣ дѣти будутъ видѣть печатныя слова, съ одними изъ нихъ будутъ соединять представленія, съ другими нѣтъ, а потому чтеніе должно представлять туманное словоизверженіе. Во второмъ внѣшняя (звуковая) оболочка словъ стушевывается и даетъ мѣсто вполнѣ яснымъ и опредѣленнымъ представленіямъ, связаннымъ въ одну цѣльную картину, и при томъ такую, какой не всякій и взрослый въ состояніи представить. Рисунокъ въ однихъ случаяхъ дѣлаетъ излишними объясненія, въ другихъ помогаетъ имъ, почему пониманіе и усвоеніе статей, сопровождаемыхъ рисунками вполнѣ соотвѣтствующими содержанію ихъ, достигается быстро, и, кромѣ того, для самодѣятельности дѣтей открывается бо́льшій просторъ.

Теперь посмотримъ, какъ пользоваться такими рисунками. На первыхъ порахъ, до чтенія слѣдуетъ познакомить съ содержаніемъ рисунка, дѣлая при этомъ необходимыя поясненія и дополненія. Такъ, напримѣръ: у большинства дѣтей нѣтъ никакого представленія о крокетѣ; чтобы оно составилось у нихъ, рисунка недостаточно, необходимо дополнить его показываніемъ и поясненіями. Познакомивъ съ содержаніемъ всѣхъ трехъ частей рисунка, изображающаго игры Вани съ товарищами, и спросивъ, о какихъ играхъ въ нихъ говорится, учитель заставляетъ одного ученика прочесть объ игрѣ въ крокетъ, другого въ волчки и кубари, третьяго въ чехарду. Дальше учитель обращаетъ вниманіе учащихся на то, что, подобно тому, какъ весь рисунокъ объ играхъ состоитъ изъ трехъ частей (изъ трехъ меньшихъ рисунковъ), такъ и статья состоитъ изъ трехъ частей (въ первой говорится объ игрѣ въ крокетъ и т. д.); какъ части рисунка отдѣлены одна отъ другой, такъ и части статьи отдѣлены одна отъ другой. Можно еще обратить вниманіе дѣтей на слѣдующее: на рисункѣ изображены четыре игры: крокетъ, волчки, кубари и чехарда, но раздѣленъ онъ на три части, а не на четыре потому, что игра въ волчки и кубари происходила въ одно и то же время.

Ознакомленіе съ содержаніемъ рисунка, поясняющаго стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“, хорошо представить въ формѣ сновидѣнія дитяти, которому нужно итти въ школу. Такъ какъ на рисункѣ изображена дѣвочка, то припишемъ сонъ дѣвочкѣ Катѣ.

Катя проснулась. Въ комнатѣ былъ слабый свѣтъ. — „Еще рано“, подумала Катя: „можно немножко уснуть, — успѣю въ школу.“ Катя повернулась на другой бокъ и задремала. Вдругъ ей послышалось, будто гдѣ-то далеко пѣтухъ прокричалъ: „ку-ку-

ре-ку!“ Она подняла голову и видитъ: солнышко весело свѣтитъ въ окно, а за окномъ стоитъ какой-то человѣкъ съ молоткомъ въ рукѣ. Катя подняла глаза кверху и видитъ: летитъ ласточка, въ клювикѣ у нея перышко, а другая ласточка сидитъ на гнѣздышкѣ. Катя закрыла глаза, но вдали показалась рѣка, а по рѣкѣ плывётъ какой-то звѣрь, во рту у него вѣтка; другой звѣрь на берегу что-то грызётъ. Катя открыла глаза, чтобы видѣть, что онъ грызётъ, но звѣрь исчезъ, и передъ самыми глазами Кати ползётъ какая-то букашка съ вѣточкой во рту; Катя хотѣла отобрать отъ букашки вѣточку, но букашка вдругъ исчезла; прожужжала пчёлка; Катя испугалась и спрятала голову подъ подушку, слушаетъ, куда летитъ пчёлка, а пчелки ужъ нѣтъ, — надъ самымъ ухомъ ея стучитъ дятелъ, а гдѣ-то далеко кричитъ иволга. Катя высунула голову изъ-подъ подушки и снова видитъ рѣку, но на рѣкѣ нѣтъ уже звѣря съ вѣткой во рту, — плыветъ лодка, въ лодкѣ два рыбака тащатъ сѣти. Катя долго смотрѣла, какъ они тащатъ сѣти, ей хотѣлось видѣть, много ли рыбы они поймаютъ, но рыбаки, лодка, сѣти внезапно куда-то скрылись, что-то непріятно зазвенѣло, и Катя проснулась. Предъ ней стоитъ мама и съ неудовольствіемъ говоритъ: „Катя! вставай скорѣе, уже поздно, ты не успѣешь повторить стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“. — Катя сказала: „Знаешь, мама, я видѣла стихотвореніе во снѣ и могу сказать его наизусть, безъ ошибки. Слушай: Дѣти, въ школу собирайтесь! Пѣтушокъ пропѣлъ давно“ . . .

Послѣ этого учитель заставляетъ прочесть стихотвореніе. Само собой разумѣется, что оно будетъ для нихъ вполнѣ понятнымъ, и къ извѣстному прибавится лишь сжатость и музыкальность изложенія разсмотрѣнной картины. По прочтеніи стихотворенія, рисунокъ поможетъ отвѣтить на вопросы: О комъ говорится въ стихотвореніи? (О пѣтушкѣ, солнышкѣ и т. д.) Что говорится о пѣтушкѣ? солнышкѣ? и т. д.

На дальнѣйшей ступени чтеніе должно предшествовать ознакомленію съ рисункомъ. Это потребуетъ отъ дѣтей большей самостоятельности: пусть сами, безъ помощи учителя, но съ помощью рисунка, разберутся въ читаемомъ и дадутъ отчетъ въ прочитанномъ.

Слѣдующая ступень сознательнаго чтенія статей — чтеніе безъ помощи рисунковъ, поясняющихъ все содержаніе статьи. На этой ступени необходимы лишь рисунки, изображающіе неизвѣстный предметъ или неизвѣстное явленіе, упоминаемые въ статьѣ, а также подготовительная бесѣда. Въ какихъ случаяхъ нужна она, и какъ вести ее, скажемъ дальше.

В.

Подготовка къ сознательному чтенію.

На подготовку къ сознательному чтенію въ настоящее время не обращаютъ еще должнаго вниманія. Уже Ушинскій считалъ необходимой предварительную бесѣду, до чтенія статьи д ѣ л о в о г о характера, на первыхъ ступеняхъ обученія чтенію, пока дѣти не привыкли сами справляться съ содержаніемъ читаемаго. Бунаковъ совѣтовалъ прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ при чтеніи научно-популярныхъ статей въ началѣ обученія. Въ книжкѣ: „Обученіе чтенію правильному, сознательному и выразительному" я находилъ нужной предварительную бесѣду въ слѣдующихъ случаяхъ: а) если въ статьѣ для чтенія говорится о такомъ предметѣ, о которомъ дѣти не имѣютъ никакого представленія и не могутъ составить его на основаніи статьи; б) если къ статьѣ необходимо возбудить интересъ; в) если статья трудна для пониманія.

Трояновскій (въ статьѣ: „О преподаваніи родного языка въ младш. клас. ком. уч." Рус. шк. 1904 г., №№ 5—6) доказываетъ, что предварительная бесѣда должна предшествовать чтенію в с я к о й с т а т ь и (курсивъ автора), особенно статей поэтическихъ *), которыя составляютъ главный предметъ чтенія въ школѣ. По его мнѣнію, при чтеніи поэтическихъ произведеній т о л ь к о настроеніемъ можно помочь ученику создать и понять рисуемую авторомъ художественную картину, освѣщенную и проникнутую извѣстнымъ чувствомъ. Въ данномъ случаѣ, утверждаетъ онъ, кромѣ настроенія намъ ничто не можетъ помочь: никакой анализъ произведенія, никакіе вопросы не могутъ заставить ученика почувствовать всю прелесть поэтическаго произведенія, согрѣтаго глубокимъ сердечнымъ чувствомъ автора, и проникнуться ею. — Трояновскій впадаетъ въ крайность, но нельзя не сочувствовать его стремленію придать предварительной бесѣдѣ бóльшее значеніе, чѣмъ обыкновенно придаютъ ей, и позаботиться о возможно лучшей постановкѣ ея.

Прежде чѣмъ перейти къ вопросу, какъ подготовлять дѣтей къ сознательному чтенію, необходимо разсмотрѣть, въ какихъ случаяхъ желательна подготовка. Пока для дѣтей процессъ чтенія труденъ, пока у нихъ нѣтъ навыка сразу съ печатнымъ словомъ соединять соотвѣтствующее ему понятіе, до тѣхъ поръ учитель обязательно долженъ подготовлять учащихся къ чтенію.

---

*) Въ названной статьѣ, (на стр. 298) Трояновскій утверждаетъ, будто всѣ авторы методикъ упустили изъ виду рекомендовать предварительную бесѣду предъ чтеніемъ поэтическихъ статей. Это утвержденіе — результатъ невнимательнаго чтенія упомянутой раньше моей книжки (стр. 4—5).

На этой ступени подготовка должна состоять прежде всего въ направленіи и сосредоточеніи вниманія дѣтей на томъ, что они будутъ читать, а потому подготовительная бесѣда должна находиться въ связи и зависимости отъ содержанія предназначенной для чтенія статьи. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію стихотворенія Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ учитель путемъ вопросовъ или связаннаго изложенія старается вызвать въ памяти учащихся представленіе о гу́стомъ лѣсѣ, о томъ, какъ лѣтомъ листья пріятно (сладко) шелестятъ, точно шепчутъ, какъ ручьи журчатъ, какъ луга покрыты цвѣтами. Отъ представленія лѣтней картины учитель переводитъ учащихся къ зимней, спрашивая ихъ: каковы зимой деревья? чѣмъ покрыты холмы, луга, долины? что сдѣлалось съ ручьемъ и другими окружающими предметами? что дѣлаетъ вѣтеръ? Само собой разумѣется, что послѣ такой бесѣды смыслъ стихотворенія при чтеніи въ общемъ будетъ совершенно понятенъ дѣтямъ. Могутъ остаться непонятными выраженія: коверъ зимы, ледяная кора и др. Возникаетъ поэтому вопросъ: пояснить ли ихъ въ предварительной бесѣдѣ, или же заставить дѣтей самихъ объяснить по прочтеніи стихотворенія? — Прямо отвѣтить на это, нельзя: если дѣти настолько развиты, что на основаніи предварительной бесѣды сами поймутъ значеніе приведенныхъ выраженій, то, конечно, лучше не касаться ихъ до чтенія; въ противномъ случаѣ нужно объяснить.

Если статья такова, что не даетъ матеріала для подходящей подготовительной бесѣды, то можно ограничиться передачей ея содержанія и выразительнымъ чтеніемъ. О значеніи послѣдняго для сознательнаго чтенія уже было сказано; о значеніи предварительнаго разсказа позволяю себѣ привести мнѣніе педагога-практика П. П. Демидовича, утверждающаго, что между учащимися попадаются такіе, которые никакъ не могутъ схватить содержанія статьи при чтеніи, почему заучиваютъ ее механически; посредствомъ предварительныхъ разсказовъ ему удавалось пріучить ихъ къ сознательному чтенію и достигать того, что они изъ плохихъ учениковъ дѣлались хорошими.

Когда учащіеся пріобрѣтутъ навыкъ сознательно относиться къ читаемому подготовка къ чтенію можетъ оказаться излишней, или даже вредной, такъ какъ будетъ парализовать самодѣятельность учащихся. На этой ступени подготовка допустима въ слѣдующихъ случаяхъ:

а) когда въ выбранной для чтенія статьѣ говорится о такомъ предметѣ, о которомъ у дѣтей рѣшительно нѣтъ представленія, и о которомъ они не могутъ составить его на основаніи контекста

статьи; или когда встрѣчается такое слово, объясненіе коего требуетъ продолжительной остановки;

б) когда статья своимъ содержаніемъ не можетъ вызвать къ себѣ интереса и вниманія;

в) когда статья трудна для пониманія.

Въ первомъ случаѣ нужно прибѣгать къ наглядности, т. е. къ тому, чтобы неизвѣстный предметъ былъ воспринятъ внѣшними чувствами. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію басни „Чижъ и Голубь", необходимо показать западню и силки, объяснить, какъ посредствомъ ихъ ловятъ птицъ. До чтенія басни: „Бѣлка" хорошо показать клѣтку съ колесомъ, въ которой бѣгаетъ бѣлка; при неимѣніи клѣтки можно ограничиться моделью клѣтки и колеса, сдѣланныхъ изъ картона. При показываніи предметовъ необходимо обращать вниманіе лишь на то, что способствуетъ выясненію ихъ назначенія, напримѣръ, говоря о клѣткѣ-западнѣ, учитель обращаетъ вниманіе на то отдѣленіе, куда сажаютъ птичку для приманки дикихъ и на устройство боковыхъ дверецъ, захлопывающихъ соблазнившихся на приманку птичекъ. Прежде чѣмъ читать съ городскими дѣтьми стихотвореніе Майкова „Сѣнокосъ", слѣдуетъ показать картину сѣнокоса, остановивъ сначала вниманіе дѣтей на орудіяхъ, употребляемыхъ для косьбы травы и уборки сѣна, а потомъ вести разсказъ, какъ косятъ траву, какъ её переворачиваютъ, чтобы она скорѣе высохла, какъ сгребаютъ, какъ складываютъ въ копны или на возы.

Наилучшимъ наглядымъ пособіемъ, само собой разумѣется, служитъ предметъ, и только въ крайности предметъ можно замѣнить моделью или рисункомъ. На разсматриваніе дѣтьми неизвѣстныхъ предметовъ (моделей, рисунковъ), по совѣту Зимницкаго, должно быть употреблено столько времени, чтобы представленія и понятія о нихъ могли сложиться вполнѣ опредѣленно и отчетливо. При разсматриваніи предмета, необходимо направить вниманіе дѣтей на тѣ его части, которыя нужны для пониманія статьи.

Если нѣтъ возможности показать ни модели, ни рисунка, тогда нужно прибѣгать къ сравнительному сопоставленію съ предметомъ, хорошо знакомымъ дѣтямъ. Такъ, напр., о лебедѣ у дѣтей составится болѣе или менѣе надлежащее представленіе, когда учитель скажетъ, что лебедь очень похожъ на совершенно бѣлаго гуся, что туловище лебедя болѣе продолговато, чѣмъ туловище гуся; шея длиннѣе раза въ полтора. О слонѣ можно сказать, что онъ положъ на огромную свинью съ вытянутымъ длиннымъ хоботомъ и ногами на подобіе столбовъ. Тигра можно сравнить съ огромной полосатой кошкой. О большомъ городѣ Зимницкій совѣтуетъ дать представленіе слѣдующимъ образомъ: „Представьте, что село ваше тянется не на

полверсты или версту, а верстъ на пять и болѣе въ длину и версты на три-четыре и болѣе въ ширину. Представьте далѣе, что улицъ въ городѣ не двѣ-три, какъ у насъ, но нѣсколько десятковъ и дома не такіе маленькіе, какъ наши, а большею частію значительной величины, иные дома больше церкви, и притомъ не деревянные, а по преимуществу каменные, да этажа въ два, три и болѣе. Улицы всѣ вымощены камнемъ. Церквей въ большомъ городѣ по нѣскольку десятковъ. Лавокъ трудно и пересчитать, да не мало такихъ, что въ одной изъ нихъ находится больше товара, чѣмъ на всемъ сельскомъ базарѣ и т. д.

Во второмъ случаѣ нужно сказать о статьѣ то, что могло бы возбудить къ ней интересъ, напр.: по какому поводу она написана, кѣмъ написана и т. п. Къ чтенію подобныхъ статей хорошо подготовлять выразительнымъ чтеніемъ и бесѣдой, имѣющей цѣлью вызвать у учащихся соотвѣтствующія содержанію статьи представленія.

Въ третьемъ нужно познакомить съ содержаніемъ статьи въ общихъ чертахъ. Такъ, напримѣръ, до чтенія повѣствованія Карамзина: „Куликовская битва“ кстати познакомить съ мѣстомъ, гдѣ происходила битва: учитель чертитъ на доскѣ верховье рѣки Дона и его притокъ Непрядву, обозначаетъ Куликово поле, указываетъ, откуда долженъ былъ прійти Мамай со своимъ войскомъ и Ягайло со своимъ, откуда направилось русское войско къ Дону, останавливается на выясненіи главной причины, по которой русскимъ необходимо было поторопиться перейти Донъ и вступить въ сраженіе съ татарами. Этимъ подготовка къ чтенію можетъ ограниться, такъ какъ изложеніе о приготовленіи къ битвѣ и о самой битвѣ не можетъ представлять затрудненій.

Когда дѣти достаточно разовьются и научатся вникать въ смыслъ читаемаго, можно, но съ большой осторожностью, предлагать имъ прочитывать болѣе легкія статьи дома съ тѣмъ, чтобы они сами попытались разобраться въ ихъ содержаніи, чтобы отмѣтили то, что не понятно для нихъ. Дѣти охотно и съ интересомъ прочтутъ незнакомую статью, а попытка понять ее принесетъ имъ большую пользу. При этомъ нужно рекомендовать дѣтямъ, чтобы непонятныя для нихъ слова и выраженія они записали въ тетради по одному въ строкѣ. Такой пріемъ побудитъ дѣтей съ особеннымъ вниманіемъ отнестись къ словамъ статьи. Въ классѣ до чтенія статьи они заявляютъ, какія слова имъ непонятны и записываютъ объясненіе ихъ, данное учителемъ. Объясненіе въ классѣ прочитанной дома статьи освѣтитъ ее учащимся съ новыхъ сторонъ, и она можетъ оказаться для нихъ болѣе занимательной, чѣмъ та, которая читается ими въ первый разъ.

Изложеннымъ исчерпываются вопросы подготовки къ чтенію, а потому можно перейти къ вопросамъ объяснительнаго чтенія.

Г.
Объяснительное чтеніе.

Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя, называется объяснительнымъ. Объяснительное чтеніе по какому-то непонятному недоразумѣнію отождествляютъ съ сознательнымъ чтеніемъ, забывая, что сознательно можно читать и безъ объясненій, а объясненія не всегда ведутъ къ сознательности; слѣдовательно, сознательное чтеніе — не то же, что объяснительное: послѣднее есть лишь средство, ведущее къ сознательности чтенія. Если читающій сознательно относится къ читаемому, тогда нѣтъ никакой надобности въ объясненіяхъ. Послѣднее обстоятельство между прочимъ и даетъ поводъ многимъ говорить, что объясненія читаемаго не нужны. По свидѣтельству извѣстнаго педагога Шереметевскаго, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ къ объяснительному чтенію и до сихъ поръ относятся довольно презрительно, считая его разслабляющимъ голову „элементаризмомъ“ и развращающимъ душу „энциклопедизмомъ“. Излишній элементаризмъ и неразумный энциклопедизмъ, конечно, крайне нежелательны въ школѣ, но въ этомъ нисколько не повинна идея объяснительнаго чтенія: виноваты тѣ, которые неумѣло ведутъ его. Если, напримѣръ, по поводу слова „роса“, встрѣчаемаго въ выраженіи „на зарѣ трава покрыта росой“, цѣлый часъ толковали о физическихъ явленіяхъ съ водой при теплѣ и холодѣ; если по поводу земледѣльческихъ орудій, упоминаемыхъ въ стихотвореніи Кольцова „Пѣсня пахаря“, говорили часа два—три, то въ данномъ случаѣ отвѣтственность всецѣло падаетъ на неразумно увлекавшихся толкователей, а не на идею объяснительнаго чтенія.

Вполнѣ сознательное отношеніе къ читаемому можетъ выработаться или на урокахъ объяснительнаго чтенія, при содѣйствіи учителя, или путемъ самостоятельнаго чтенія. Цѣль чтенія — сознательность, а объясненія должны вести къ ней. Если же объясненія часто не достигаютъ цѣли, то виновато не то, что положено въ основаніе объяснительнаго чтенія, а то, что неумѣло пользуются имъ (объяснительнымъ чтеніемъ).

Неумѣлое веденіе объяснительнаго чтенія подало между прочимъ поводъ Шереметевскому, горячо защищавшему необходимость объяснять читаемое, неблагосклонно отнестись къ термину „объяснительное чтеніе“ и замѣнить его терминомъ „сознательное чтеніе“. По его мнѣнію, терминъ „объяснительное чтеніе“ подаетъ поводъ къ излишнимъ объясненіямъ, особенно малоопытными катехизаторами, считающими своей обязанностью объяснять „все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось“. Терминъ тутъ не при чемъ. Какимъ другимъ его ни замѣни, неопытный и неразумный учитель станетъ объяснять то, что не нужно объяснять, болѣе запутаетъ, чѣмъ объяснитъ.

Между тѣмъ, какъ видно изъ сказаннаго раньше, между понятіями „сознательное чтеніе“ и „объяснительное чтеніе“ большая разница, и замѣнять одно выраженіе другимъ ни въ коемъ случаѣ нельзя*).

Балталонъ въ статьѣ „Воспитательное чтеніе, какъ основа преподаванія русскаго языка“ пошелъ дальше Шереметевскаго: онъ не только неблагосклонно отнесся къ термину „объяснительное чтеніе“, но и къ самому объяснительному чтенію, иронически называя его „словотолковательнымъ“. Въ горячности онъ забываетъ, что словотолкованіе составляетъ незначительную часть объяснительнаго чтенія. Это видно изъ примѣра, приведеннаго имъ же самимъ. Онъ воспроизводитъ одинъ изъ уроковъ объяснительнаго чтенія, преподаваемаго у насъ на многихъ педагогическихъ курсахъ для сельскихъ учителей. „Старшая группа. Слушайте, дѣти! Откройте 31 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе статьи. Мальчикъ говоритъ: „Камень“. Что дальше написано (?) послѣ заглавія? — Написано (?): „Разсказъ Л. Толстого“. — Кто же написалъ этотъ разсказъ? — Толстой. — Читай разсказъ. — „Одинъ бѣдный пришелъ къ богатому и проситъ милостыню“. — Про кого мы здѣсь читали? — Про бѣднаго. — Какъ такіе бѣдные называются? — Нищими. — Къ кому онъ пришелъ? — Къ богатому просить милостыню. — Что значитъ милостыня? — Что подаютъ нищему: деньги, кусокъ хлѣба. . . — Читайте дальше. — „Богатый не далъ нищему ничего и сказалъ: „поди вонъ“ . . . — Такъ подалъ ли богатый бѣдному милостыню? — Нѣтъ, не подалъ. — Что онъ съ нимъ сдѣлалъ? — Прогналъ его. — Какъ же онъ его прогналъ? — Сказалъ: „поди вонъ“.

Изъ девяти вопросовъ одинъ только касается объясненія словъ, и его нельзя считать лишнимъ. — Что же касается остальныхъ, то они, дѣйствительно, нисколько не содѣйствуютъ объясненію статьи. Но при чемъ же тутъ принципъ объяснительнаго чтенія? Нѣкоторые во имя христіанской любви къ ближнему истязаютъ его. Это, конечно, нисколько не умаляетъ высоты христіанскаго ученія. Точно также нисколько не должно умалять въ нашихъ глазахъ значенія объяснительнаго чтенія безтолковое веденіе его.

Вмѣсто объяснительнаго чтенія, Балталонъ предлагаетъ ввести въ школы воспитательное чтеніе. Балталонъ забываетъ, что воспитывающимъ или образовывающимъ чтеніе можетъ быть только въ томъ случаѣ, когда оно сознательное, а къ сознательному чтенію

*) Приведенныя Шереметевскимъ по этому поводу соображенія (см. „Сочиненія“, стр. 50 и 51) не опровергаютъ, а, напротивъ, убѣждаютъ въ необходимости термина „объяснительное чтеніе“. Изъ нихъ видно, что и при семейномъ чтеніи, когда выбирается легкій и понятный матеріалъ, читающій прибѣгаетъ къ объясненіямъ въ тѣхъ случаяхъ, если это необходимо для сознательности. Ясно, что злоупотребленіе объясненіями побудило почтеннаго педагога вооружиться противъ термина „объяснительное чтеніе“.

ведетъ объяснительное. Нужно, значитъ, бороться противъ неумѣнья вести объяснительное чтеніе, а не съ самымъ объяснительнымъ чтеніемъ.

Авторъ статьи „Педагогическіе парадоксы", Заремба, тоже вооружается противъ объяснительнаго чтенія. Онъ говоритъ: „Напримѣръ, ученику задана „Птичка" Пушкина; ну и пусть бы мальчикъ наслаждался этимъ прелестнымъ, вполнѣ ему понятнымъ стихотвореніемъ. Не тутъ то было! Учитель не даетъ ученику произнести эту птичку, а забрасываетъ его при каждомъ словѣ вопросами: что такое птичка? что значитъ Божій? и т. д., и т. д. Словомъ, какъ кто-то посмѣялся, на крошечное стихотвореніе сто вопросовъ наводящихъ, сто вопросовъ основныхъ, сто вопросовъ объяснительныхъ и т. п. И послѣ такого анатомированія, расчлененія поэтическаго произведенія удивляются исчезновенію у насъ поэтическаго настроенія, поэтическихъ талантовъ!" (Рус. Шк. 1902 г., № 3, стр. 102)*).

Трояновскій, относясь отрицательно къ объяснительному чтенію, особенно къ обилію вопросовъ, коими забрасываютъ учащихся при чтеніи, утверждаетъ, что сознательнаго отношенія къ читаемому можно достигнуть не объясненіями, не вопросами, а настроеніемъ, которое должно быть создано вызовомъ въ сознаніи учениковъ тѣхъ представленій и понятій, которыя имѣютъ много общаго или которыя проникнуты одними и тѣми же чувствами съ представленіями, имѣющими черезъ чтеніе войти въ душу учащагося. Свою мысль онъ иллюстрируетъ примѣрами; изъ нихъ можно ограничиться однимъ. До чтенія стихотворенія Жуковскаго: „Сельскій вечеръ" (Солнышко заходитъ, и темнѣетъ день . . .) онъ употребилъ пять минутъ на бесѣду, содержанія коей, къ сожалѣнію, не приводитъ, но, судя по дальнѣйшему изложенію, можно судить, что занятія шли съ городскими дѣтьми, имѣвшими возможность, живя на дачѣ, побывать въ селѣ, слушать вечерній звонъ, видѣть крестьянъ, возвращающихся съ работы, побывать въ церкви и видѣть тамъ молящихся. По свидѣтельству Трояновскаго, пятиминутная бесѣда дала

*) При разумномъ отношеніи къ объяснительному чтенію, учитель не только не заставитъ учащихся наслаждаться стихотвореніемъ Пушкина „Птичка", но совсѣмъ не станетъ его читать, потому что, прежде чѣмъ читать его, учащій задумается надъ его идеей и, къ удивленію своему, увидитъ, что оно, будучи вырвано изъ цѣлаго произведенія, становится ложнымъ по мысли стихотвореніемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какая же птичка, кромѣ бездомной, всѣми осуждаемой кукушки, не знаетъ ни заботы, ни труда и хлопотливо не свиваетъ себѣ гнѣзда? Стихи о беззаботной птичкѣ, а не просто птичкѣ приведены Пушкинымъ, какъ характеристика Алеко, котораго онъ уподобляетъ беззаботной птичкѣ. Составители хрестоматій, плѣняясь гармоніей стиховъ, внесли его въ книгу для класснаго чтенія, не замѣтивъ, что оно не можетъ быть вырвано изъ цѣлаго произведенія. Этого они не сдѣлали бы, если бы, прежде чѣмъ помѣстить его въ хрестоматію, постарались задуматься надъ вопросами: что читать и какъ читать?

прекрасные результаты: достаточно было разъ прочесть стихотвореніе, чтобы ученики передали его толково и вполнѣ сознательно. Когда же это стихотвореніе читалось безъ предварительной бесѣды, онъ никакъ не могъ добиться, чтобы содержаніе прочитаннаго было передано сколько-нибудь сносно; о пониманіи прелести лѣтней вечерней картины и наступающаго праздника для „селянина" не могло быть и рѣчи: ни разборъ, дѣланный имъ послѣ чтенія для выясненія содержанія, ни вопросы, предложенные для помощи пересказа, не могли помочь ученикамъ *).

Трояновскій, нападая на объясненія и защищая „необходимость и важность настроенія при чтеніи всякихъ статей, къ сожалѣнію, упускаетъ изъ виду то обстоятельство, что возбудить настроеніе не всегда возможно. Какъ, напримѣръ, возбуждать подходящее настроеніе у городскихъ дѣтей до чтенія произведеній, рисующихъ сельскую жизнь, съ которой они совершенно незнакомы, и, наоборотъ, у сельскихъ до чтенія произведеній, изображающихъ городскую, о которой у нихъ рѣшительно нѣтъ никакого представленія? А вѣдь тѣхъ и другихъ очень много! Приведенная раньше бесѣда, предшествовавшая чтенію стихотворенія: „Сельскій вечеръ", возможна съ дѣтьми, знакомыми со всѣмъ тѣмъ, о чемъ говорится въ немъ, слѣдовательно, нѣтъ и надобности въ объясненіяхъ, въ противномъ случаѣ многое пришлось бы объяснять, т. е. разборъ и вопросы неизбѣжны, а потому сущность дѣла сводится къ тому, должны ли до чтенія или послѣ чтенія быть предложены объясненія. О тѣхъ объясненіяхъ, которыя должны предшествовать чтенію было уже сказано; теперь остается сказать о тѣхъ, которыя должны слѣдовать за чтеніемъ.

Объясненія могутъ относиться или къ отдѣльнымъ словамъ и выраженіямъ, или къ выясненію связи между членами предложенія и предложеніями, или, наконецъ, къ цѣлому произведенію (его главной мысли, идеѣ).

1. Объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный, разборъ).

Къ словамъ и выраженіямъ, которыя умѣстно разъяснить при чтеніи, нужно отнести: а) слова съ суффиксами и префиксами; б) фигуральныя выраженія; в) слова, обозначающія отвлеченныя понятія; г) слова и выраженія, которыя можно пояснить тожественными по значенію словами и выраженіями; д) слова, поясняемыя сопоставленіемъ съ однокоренными; е) слова сложныя; ж) слова

*) Приведенный фактъ нужно имѣть въ виду учителямъ, которые не признаютъ никакихъ предварительныхъ бесѣдъ.

и выраженія, способствующія художественному выраженія главной мысли.

а) Изъ словъ съ суффиксами чаще всего требуютъ объясненія слова уменьшительныя, ласкательныя и презрительныя. Смыслъ ихъ опредѣляется или тономъ всей фразы, или содержаніемъ цѣлой статьи. Поэтому при встрѣчѣ съ такими словами нужно заботиться о возможно выразительномъ произношеніи фразъ, въ которыхъ они находятся или имѣть въ виду содержаніе всей статьи. Такъ, напримѣръ, изъ отдѣльной фразы: „Здорово, парнище! . . . Ужъ больно ты грозенъ, какъ я погляжу“ — нельзя видѣть, въ какомъ значеніи употреблено слово „парнище“. Чтобы объяснить его, нужно обратить вниманіе на содержаніе всего стихотворенія *). Слова съ суффиксомъ *ьк*, напр.: Васька, Ванька и т. д. могутъ быть употребляемы въ различныхъ значеніяхъ. Въ баснѣ: „Волкъ и Котъ“ слово „Васька“ употреблено въ обычномъ значеніи; въ фразѣ: „Эй, Васька, пойди и принеси воды“ въ презрительномъ, а въ фразѣ: „Пожалѣйте моего парнишку Ваську“ въ ласкательномъ.

Требуютъ также объясненія глаголы съ суффиксами *ну, ыва, ива*, напримѣръ: стукнуть, хаживать, покрикивать, сплевывать; прилагательныя съ суффиксами, показывающими обиліе качества: *ат, аст, ист, охонек, ехонек, ешенек*, съ суффиксами ласкательными: *еньк, оньк*; съ суффиксами уменьшительными: *оват, еват*.

Требуютъ иногда объясненія и слова съ префиксами, особенно съ префиксами существительныхъ *пра* и *па* (прадѣдъ, пасынокъ); съ префиксомъ существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ *пре* (престолъ, премудрый, преслѣдовать) и съ глагольными префиксами: *пере, за, об, от* и т. д.

Значеніе словъ съ указанными суффиксами и префиксами можно выяснить дѣтямъ двояко: 1) или путемъ сравненія съ словами того же корня, но безъ суффикса или префикса; 2) или путемъ сопоставленія съ словами другихъ корней, но съ тѣми же суффиксами и префиксами, напримѣръ, значеніе слова ручище черезъ сравненіе со словомъ рука вполнѣ выясняется. Если дѣти знакомы со значеніемъ слова ручище, то значеніе слова ножище можно выяснить простымъ сопоставленіемъ.

При объясненіи словъ съ суффиксами и префиксами въ однихъ случаяхъ удобнѣе прибѣгать къ сравненію, въ другихъ къ сопоставленію, въ третьихъ къ тому и другому, напримѣръ, слово премудрый лучше выяснить сопоставленіемъ со словами преболь-

*) Такъ какъ оно обращено къ шестилѣтнему мальчику, то должно быть понимаемо не въ прямомъ значеніи, а въ переносномъ — насмѣшливомъ, ироническомъ (презрительномъ по грамматической терминологіи).

шой, презлой, прегадкій, потому что слово мудрый само по себѣ мало понятно дѣтямъ *).

б) При объясненіи фигуральныхъ выраженій прежде всего необходимо обратить вниманіе на то, какого рода фигуральное выраженіе, и смотря по этому, вести его объясненіе. Если оно зависитъ отъ выбора словъ, то его должно замѣнить обыкновеннымъ выраженіемъ: повисли перлы дождевые = повисли капли дождевыя; деревья въ зимнемъ серебрѣ = деревья въ инеѣ; золото, золото падаетъ съ неба = дождь, дождь идетъ съ неба; ковши круговые, запѣнясь, шипятъ = напитокъ, находящійся въ ковшахъ, запѣнясь, шипитъ. При объясненіи подобныхъ фигуральныхъ выраженій иногда необходимо сказать, почему одно названіе употреблено вмѣсто другого. Такъ, напримѣръ, нужно объяснить, почему капли дождевыя названы перлами, почему дождь названъ золотомъ, почему ячейка сота называется келейкой **).

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ пропуска словъ, то необходимо возстановить пропущенныя слова: мы села — въ пепелъ, грады — въ прахъ, въ мечи — серпы и плуги = мы села обратимъ въ пепелъ, города обратимъ въ прахъ, въ мечи перекуемъ серпы и плуги.

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ перестановки обычнаго порядка словъ или предложеній, то должно размѣстить ихъ въ обыкновенномъ порядкѣ, и этого будетъ вполнѣ достаточно, чтобы предложеніе стало понятнымъ: „Звонковъ раздавались нестройные звуки“ = раздавались нестройные звуки звонковъ. „Все птичку по-

*) Для образца привожу, какъ Зимницкій ведетъ объясненіе подобныхъ словъ: „Заинька у елочки попрыгиваетъ... елочки отъ холоду потрескиваютъ. Лиса стукъ-стукъ хвостищемъ по сырому дубищу. Словомъ заинька выражается, съ одной стороны, то, что рѣчь идетъ о небольшомъ зайцѣ, съ другой — ласковое, добродушное отношеніе къ нему. Словомъ попрыгиваетъ показывается, что заинька не постоянно прыгалъ, а по временамъ, съ перерывами; въ такомъ же смыслѣ употреблено и слово потрескиваютъ. Дубищемъ называютъ дубъ, отличающійся большою высотою и толщиною. Стоитъ бычище, проклеваны бочища. О какомъ быкѣ здѣсь говорится, о быкѣ средней величины, очень большомъ или маленькомъ? Дѣти прежде пѣвали эту пѣсню. Сколько разъ дѣти пѣли пѣсню — разъ ли только, два, или же много разъ? Крестьянинъ разбрасываетъ зерна. Куда крестьянинъ бросаетъ зерна — въ одну только сторону, по одному направленію, или въ разныя стороны? Все ли равно сказать: я вижу дубъ, или я вижу дубище? — Онъ былъ прежде презлымъ мальчикомъ. Можно ли замѣнить слово презлымъ словомъ злымъ? Какая разница между этими словами?

**) Учитель Демидовичъ совѣтуетъ въ данномъ случаѣ ставить вопросъ: чѣмъ одинъ предметъ похожъ на другой? руководясь тѣмъ соображеніемъ, что вопросъ, предлагаемый мной, не всегда понятенъ дѣтямъ и вызываетъ отвѣты неполные или же отвлекаетъ мысль ребенка въ поиски причины, почему это, положимъ, струя сравнивается съ саблей, а не съ зеркаломъ или другимъ блестящимъ предметомъ.

казать къ нему (отцу) онъ (мальчикъ) приступаетъ, что этакъ хорошо поетъ" = (онъ мальчикъ) все приступаетъ къ нему (отцу), чтобы онъ показалъ птичку, что (которая) этакъ хорошо поетъ. „Что волки жадны, всякій знаетъ" = всякій знаетъ, что волки жадны. „Тьмы низкихъ истинъ намъ дороже насъ возвышающій обманъ" = возвышающій насъ обманъ дороже намъ тьмы низкихъ истинъ.

Если встрѣчаются слова обращенія, то слѣдуетъ остановить вниманіе, дѣлается ли оно къ лицу присутствующему или отсутствующему, или же къ неодушевленному предмету.

в) При объясненіи словъ, означающихъ отвлеченныя понятія, можно пользоваться слѣдующими пріемами: 1) родовое понятіе нужно разложить на видовыя, напримѣръ, мебель: столъ, стулъ и др.; порокъ: ложь, лѣность и др.; 2) въ другихъ случаяхъ соединить отвлеченное понятіе съ конкретнымъ представленіемъ: милосердіе — милосердный человѣкъ, потомъ сказать, кого называютъ милосерднымъ человѣкомъ. О высотѣ можно дать понятіе, указывая на высокіе предметы.

Иногда отвлеченное слово разъясняется содержаніемъ цѣлой статьи, напримѣръ, лесть въ баснѣ: „Ворона и Лисица". Если послѣ прочтенія басни учащіеся отвѣтятъ на вопросъ, какъ лисица льстила воронѣ, то этимъ они покажутъ, что у нихъ составилось понятіе о лести. Что такое хвастовство, видно изъ словъ зайца въ баснѣ: „Заяцъ на ловлѣ". О лжи даетъ понятіе басня Крылова: „Лжецъ".

г) Есть много словъ и выраженій, которыя станутъ понятны, если ихъ замѣнить тожественными по значенію словами и выраженіями, напр., издѣвался — смѣялся; не провели бы такъ меня — не обманули бы меня. Особеннаго вниманія заслуживаютъ идіотизмы языка, которые по большей части непонятны дѣтямъ, напр.: зарубить на стѣнкѣ = хорошо запомнить; духу придаетъ = придаетъ смѣлости; изъ кожи лѣзутъ вонъ = стараются изо всѣхъ силъ.

д) Нѣкоторыя слова удобно пояснить однокоренными, напр., въ предложеніи: „онъ нашъ покровитель" — слово покровитель нужно сопоставить съ словами: кровъ, крыша. Кровъ защищаетъ насъ отъ непогоды; покровитель отъ злыхъ людей охраняетъ отъ несчастья, помогаетъ въ бѣдѣ. „Зги не видать". Зга, сга, стга, стежка, т. е. дорога, дорожка. Зги не видать = дороги не видать, такъ темно, что даже дороги не видно *). Мгновенье — мигать, мигъ; запятая, запнуться = остановиться; запятая — письменный знакъ, показывающій, что предъ нимъ нужно запнуться, остановиться. Точка — ткнуть, точка такой письменный знакъ препинанія, кото-

*) Впослѣдствіи слово зга стало обозначать тьму, отсюда выраженіе тьма тьмою.

рый можно написать, ткнувъ орудіемъ письма (карандашомъ, перомъ).

е) При объясненіи сложныхъ словъ достаточно понятіе, обозначенное ими, выразить въ той словесной формѣ, изъ которой сложное слово образовалось; самовидецъ = самъ видящій; косогоръ = косая гора; дровосѣкъ = сѣкущій или рубящій дрова; водолазъ = въ воду лазящій; бѣлокурый = съ бѣлыми кудрями.

ж) Въ поэтическихъ произведеніяхъ часто встрѣчаются такія слова и выраженія, которыя употреблены поэтомъ для того, чтобы сильнѣе выразить мысль и поставить ее въ болѣе тѣсную связь съ другими, напримѣръ, въ баснѣ: „Чижъ и Голубь“ слово „бѣдняжка“ употреблено для того, чтобы оттѣнить жалкое положеніе чижа. Однако, это нисколько не мѣшаетъ голубю издѣваться надъ нимъ и даже хвастаться; поступаетъ онъ такъ потому, что молодъ, а слѣдовательно не опытенъ и не понимаетъ, что это дурно, и что каждому грозитъ бѣда. Въ баснѣ: „Зеркало и Обезьяна“ нужно обратить вниманіе на слово „тихохонько“. Обезьяна тихохонько толкнула медвѣдя потому, что слѣпо увѣрена въ томъ, что въ зеркалѣ видитъ другую обезьяну, а не свой собственный образъ. При чтеніи басни: „Стрекоза и Муравей“ нужно обратить вниманіе на слова: „и до вешнихъ только дней прокорми и обогрѣй“. Стрекоза проситъ муравья прокормить ее до того времени, когда она снова можетъ начать безпечную и лѣнивую жизнь. Этимъ и объясняется рѣзкій отвѣтъ муравья. При чтеніи басни: „Лиса и Волкъ“ нужно остановитья на словахъ: „накушавшись досыта и добрый ворошекъ припятавши въ запасъ“, чтобы тѣмъ сильнѣе оттѣтить эгоизмъ и издѣвательство лисы надъ волкомъ, которому она предлагаетъ сѣно, а не часть своего запаса. При чтеніи басни: „Волкъ и Журавль“ слѣдуетъ остановиться на предложеніяхъ: „не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть“, „и съ трудностью большою кость вытащилъ“ — и пояснить, что журавль не легко, а съ большимъ трудомъ помогъ волку выйти изъ бѣды и притомъ изъ очень большой. Все это сильно оттѣняетъ неблагодарность волка. Если обратить вниманіе на подобныя выраженія, то это облегчитъ дѣтямъ вывести главную мысль произведенія.

При объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій твердо нужно помнить, что останавливаться на нихъ нужно столько, сколько это необходимо для пониманія читаемаго произведенія*). Зимницкій говоритъ: „Никакія подробности

*) Дѣти, особенно не знакомыя съ литературнымъ языкомъ, не понимаютъ многихъ словъ не потому, что они незнакомы съ представленіемъ, обозначаемымъ этимъ словомъ, а потому, что самое слово имъ неизвѣстно. Въ данномъ случаѣ достаточно литературное слово замѣнить словомъ мѣстнаго употребленія; такъ,

при объясненіи непонятныхъ словъ, а тѣмъ болѣе уклоненія въ сторону, не должны быть допускаемы по слѣдующимъ причинамъ: 1) на передачу подробностей тратится много времени, вслѣдствіе чего ученики въ недостаточной мѣрѣ упражняются въ чтеніи; 2) излишнія подробности препятствуютъ дѣтямъ воспринимать понятія и мысли, заключающіяся въ читаемой статьѣ въ томъ видѣ, какъ онѣ изложены въ ней. Причина этого та, что дѣти сообщаемыми подробностями невольно отвлекаются въ сторону отъ мыслей и понятій, излагаемыхъ въ статьѣ, невольно теряются въ массѣ этихъ подробностей и даже нерѣдко совершенно забываютъ то, о чемъ идетъ рѣчь въ данной статьѣ; 3) свѣдѣнія, сообщаемыя учителемъ при объясненіи неизвѣстныхъ дѣтямъ словъ, съ цѣлью расширить кругъ ихъ знаній, обыкновенно передаются отрывочно, безъ всякой системы, тогда какъ только тѣ свѣдѣнія полезны, которыя передаются въ той или другой системѣ, вытекаютъ одни изъ другихъ, поясняютъ другъ друга.

2. Выясненіе связи между предложеніями (логическій, или смысловой, разборъ).

Рядомъ съ матеріальнымъ, или вещественнымъ, разборомъ долженъ итти и логическій, или смысловой, т. е. должно указывать связь между членами предложенія и предложеніями.

О томъ, какъ знакомить учащихся со взаимнымъ отношеніемъ между членами предложенія, сказано въ главѣ: „Обученіе процессу чтенія“. Съ переходомъ къ чтенію отдѣльныхъ статей, за исключеніемъ крайнихъ случаевъ, этого уже не слѣдуетъ дѣлать, потому что подобный разборъ будетъ излишнимъ и, кромѣ того, затормозитъ ходъ объяснительнаго чтенія.

Нѣтъ также надобности указывать связь между главнымъ и придаточнымъ предложеніями, потому что придаточныя предложенія имѣютъ такое же значеніе, какъ и простые члены предложенія. Если учащіеся понимаютъ отношеніе между простыми членами, то значитъ для нихъ должно быть понятно и отношеніе между придаточнымъ и главнымъ предложеніями. Въ тѣхъ случаяхъ, когда встрѣчается придаточное, не соединенное съ главнымъ союзомъ, а только интонаціей голоса, достаточно связать его союзомъ, чтобы взаимное отношеніе между предложеніями стало яснымъ, напр.: „Орелъ видитъ — дубъ его свалился“ = орелъ видитъ, что дубъ его свалился; „поспѣшишь — людей насмѣшишь“ = если поспѣшишь,

напр., въ Глуховѣ даже дѣти образованныхъ родителей говорятъ — дитенокъ вм. ребенокъ, дожчь вм. дождь и т. п. При обученіи дѣтей малорусскихъ и бѣлорусскихъ первое время почти всѣ слова нужно замѣнять словами родного имъ языка.

то людей насмѣшишь; „хорошо — сгорите, если жъ нѣтъ“ = хорошо, если (вы т. е. Чацкій) сгорите, если жъ нѣтъ.

Наименѣе очевидно отношеніе между независимыми предложеніями, хотя и связанными по смыслу, но не соединенными соединительными словами, или же соединенныхъ раздѣлительными союзами: или — или, либо — либо.

Чаще всего подобныя предложенія находятся въ слѣдующихъ отношеніяхъ: они а) или описываютъ какой-нибудь предметъ, явленіе; б) или передаютъ послѣдовательный ходъ событій; в) или указываютъ причину какого-нибудь слѣдствія; г) или общую мысль разъясняютъ частными; д) или одну мысль поясняютъ другой; е) или противопоставляютъ одну мысль другой съ тѣмъ, чтобы сильнѣе выразить ихъ; ж) или исполненіемъ одной возможности исключаются другія. — Укажемъ разсмотрѣнныя отношенія между предложеніями на примѣрахъ.

а) Описаніе предмета: „Печальная береза у моего окна, и прихотью мороза разубрана она. Какъ гроздья винограда, концы вѣтвей висятъ, и радостенъ для взгляда весь траурный нарядъ“.

Описаніе явленія: „Ужъ небо осенью дышало, ужъ рѣже солнышко блистало, короче становился день; лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ караванъ тянулся къ югу“. При описаніи явленія нужно обратитъ вниманіе на то, что все сказанное о немъ происходитъ въ одно время.

б) Передача хода событій: „Попрыгунья-стрекоза лѣто красное пропѣла“ и т. д., или: „Шли два пріятеля вечернею порой и дѣльный разговоръ вели между собой; какъ вдругъ изъ подворотни дворняжка тявкнула на нихъ, за ней другая, тамъ еще двѣ-три, и вмигъ со всѣхъ дворовъ собакъ сбѣжалося съ полсотни“. При чтеніи такихъ произведеній нужно обратить вниманіе дѣтей, какъ послѣ одного событія слѣдуетъ другое — сейчасъ или же черезъ извѣстный промежутокъ времени. Такъ, въ приведенныхъ басняхъ событія слѣдуютъ немедленно одно за другимъ. Въ балладѣ: „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ между событіями проходятъ значительные промежутки времени.

в) Указаніе причины какого-нибудь слѣдствія: „Были и лѣто и осень дождливы; были потоплены пажити, нивы; хлѣбъ а поляхъ не созрѣлъ и пропалъ; сдѣлался голодъ, народъ умиралъ“. Приведенныя предложенія выражаютъ не только послѣдовательный ходъ событій, но кромѣ того каждое изъ нихъ служитъ причиною послѣдующаго событія. Здѣсь умѣстны вопросы: что было слѣдствіемъ того, что лѣто и осень были дождливы? Что произошло отъ того, что были потоплены пажити, нивы? и т. д.

г) Разъясненіе общей мысли частными: „Все жи-

вущее прячется, кто куда можетъ, лишь бы укрыться отъ холода и ненастья. Куры и голуби пріютились на своихъ жердочкахъ подъ навѣсомъ, воробей забился въ мягкое гнѣздо. Даже неугомонныя шавки и жучки комкомъ свернулися подъ телѣгами". Тутъ умѣстенъ вопросъ, изъ чего видно, что все живущее прячется, кто куда можетъ.

д) Поясненіе одной мысли посредствомъ другой: „Что волки жадны, всякій знаетъ: волкъ, ѣвши, никогда костей не разбираетъ. Зато на одного изъ нихъ пришла бѣда: онъ костью чуть не подавился; не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть".

е) Противопоставленіе одной мысли другой: „Я подошелъ къ нему и съ участьемъ сталъ спрашивать его, не больно ли ему. Но онъ разсердился на меня, топнулъ ногой и закричалъ такимъ голосомъ, который ясно показывалъ, что онъ больно ушибся".

„Комнату лампада слабо озаряла.
Мать надъ колыбелью, наклонясь, стояла.
А въ саду сердито выла буря злая,
Подъ окномъ деревья темныя качая.
На малютку сына нѣжно мать глядѣла,
Колыбель качая, тихо пѣсню пѣла".

Авторъ сопоставляетъ то, что дѣлается на дворѣ, съ тѣмъ, чѣмъ окруженъ ребенокъ, благодаря матери.

ж) Исполненіе одной возможности исключаетъ другія: „Иль чума меня подцѣпитъ, иль морозъ окостенитъ, иль мнѣ въ лобъ шлагбаумъ влѣпитъ непроворный инвалидъ". Если, положимъ, исполнится возможность, выраженная одной изъ мыслей, то невозможно исполненіе другихъ.

3. Составленіе плановъ и выводъ главной мысли.

По выясненіи логической связи между предложеніями, должно перейти къ послѣднимъ ступенямъ, ведущимъ къ пониманію прочитанной статьи — къ составленію плана и выводу главной ея мысли.

Разумно составленный планъ долженъ наглядно показать логическое построеніе статьи и вкратцѣ указать самое главное изъ ея содержанія. Понятно, что такой планъ облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Чтобы планъ удовлетворялъ своему назначенію, онъ долженъ быть краткимъ, — подробный планъ можетъ лишь затруднить пониманіе главной мысли. Къ крайнему сожалѣнію, многіе преподаватели не сознаютъ этого и требуютъ отъ дѣтей слишкомъ подробныхъ плановъ. Особенно же неразумно требовать заучиванія плановъ наизусть, ибо заучиваніе нисколько не можетъ содѣйствовать уясненію построенія статьи и выясненію главной ея мысли.

Чѣмъ скорѣе учитель станетъ пріучать дѣтей къ составленію

плана и къ выраженію главной мысли прочитанной статьи, тѣмъ лучше; но ранѣе второго года обученія едва ли стоитъ приниматься за это дѣло.

Чтеніе статей, поясняемыхъ рисунками, должно служить, какъ можно видѣть изъ прежде сказаннаго, прекрасной подготовкой къ составленію плановъ. Съ помощью рисунковъ учитель постепенно пріучаетъ дѣлить читаемыя статьи на части, указываетъ, о чемъ говорится въ каждой изъ нихъ. Теперь то же самое нужно продѣлать безъ помощи рисунка. Нельзя забывать, что составленіе плановъ безъ помощи рисунковъ — довольно трудное дѣло, а потому нужно приступать къ нему съ осмотрительностію и умѣніемъ. На первыхъ порахъ можно составлять планы такихъ статей, въ которыхъ они не только ясно и опредѣленно выражены, но, кромѣ того, легко могутъ быть переданы посредствомъ схематическихъ рисунковъ.

Для образца беру слѣдующій очень простенькій дѣтскій разсказъ *), вполнѣ удовлетворяющій выставленнымъ требованіямъ.

Жила-была маленькая мышка. У нея былъ длинный хвостъ, такой длинный, какъ она сама. Ушки ея торчали вверхъ; глазки смотрѣли зорко; усики двигались въ разныя стороны.

Домикъ мышки былъ подъ поломъ; выходила она изъ нея черезъ щелку въ полу, подъ дѣтской кроваткой.

Въ другой комнатѣ стоялъ столъ, покрытый скатертью. На столѣ стояло блюдце, а на блюдцѣ — чашка. Направо отъ блюдца лежалъ кусокъ хлѣба. Въ комнатѣ никого не было. Мышка по ножкѣ стола взобралась на столъ и стала грызть хлѣбъ.

Въ комнату вошелъ мальчикъ. Мышка испугалась и спрыгнула со стола на скамеечку, со скамеечки на полъ. По ножкѣ стула она вползла на сидѣнье стула, потомъ на спинку стула, со спинки на окно, и по оконной рамѣ взобралась на самый верхъ.

Мальчикъ принесъ длинную палку и сталъ гнать мышку. Мышка по занавѣскѣ спустилась внизъ и незамѣтно спряталась въ его школьную сумку. Мальчику пора было итти въ школу; онъ надѣлъ сумку и пошелъ. Въ классѣ онъ открылъ сумку; изъ нея выскочила мышка и побѣжала по полу. Мальчики и дѣвочки стали кричать. Мышка сильно испугалась, побѣжала подъ шкапъ. Къ ея счастью, подъ шкапомъ была щель; она юркнула въ нее, только мышку и видѣли.

По прочтеніи разсказа, составляется его планъ. Составленію плана учитель можетъ помочь слѣдующимъ образомъ, — требуетъ прочесть: 1) какова мышка? 2) гдѣ она жила? 3) куда однажды забралась? 4) какъ убѣжала отъ мальчика? 5) куда пряталась?

По прочтеніи каждой части, учитель спрашиваетъ, о чемъ

---

*) Сюжетъ разсказа и рисунка взяты изъ 8-й книжки журнала: „Малютка" за 1907 г. Разсказъ и рисунки нѣсколько измѣнены. Въ новомъ изданіи моей „Русской рѣчи" будутъ помѣщены рисунки, подготовляющія дѣтей къ тому, чтобы они посредствомъ рисунковъ передавали планы статей.

въ ней говорится; на одной сторонѣ доски онъ записываетъ планъ словами, а на другой передаетъ его рисунками. На доскѣ должно получиться: съ одной стороны словесный планъ, съ другой образный планъ, обозначенный рисунками.

1. Описаніе мышки:
   а) хвоста, б) ушекъ, в) глазокъ, г) усиковъ.

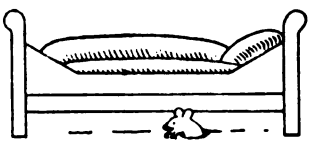
2. Мѣсто жительства мышки:
   а) подъ поломъ, б) подъ дѣтской кроватью.

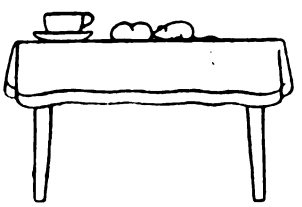
3. Куда забралась мышка.

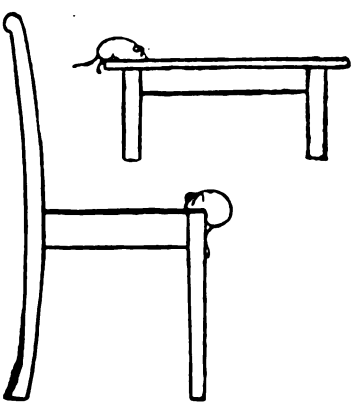
4. Бѣгство мышки:
   а) на скамеечку, б) на стулъ, в) на окно.

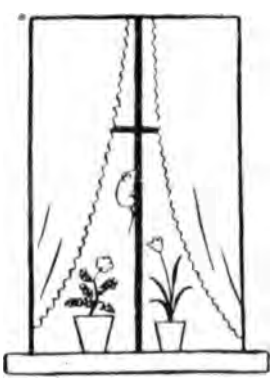
5. Куда пряталась мышка:
   а) въ сумку, б) подъ шкапъ, въ щель.

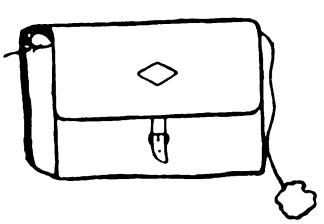
Можно сдѣлать и такъ: сначала составить словесный планъ, а потомъ уже образный (посредствомъ рисунковъ). Во всякомъ случаѣ на первыхъ порахъ учитель самъ долженъ составить и тотъ, и другой планы, а ученики внимательно слѣдить за тѣмъ, что дѣлается, и потомъ списать; на второй ступени учитель и ученики совмѣстно производятъ работу (учитель на доскѣ, ученики на тетрадяхъ); на третьей — съ помощью учителя составляются словесный и образный планы и заносятся на доску учениками. Записанное и нарисованное закрывается и воспроизводится учащимися по памяти. На четвертой — съ помощью учителя устно составляются словесный и образный планы. На пятой — учащіеся сами, безъ помощи учителя, должны составить планы — сначала оба, а впослѣдствіи одинъ только образный. Само собой разумѣется, что такая строгая постепенность должна быть соблюдаема при неблагопріятныхъ условіяхъ, когда составъ учищихся плохой и не допускаетъ скачковъ.

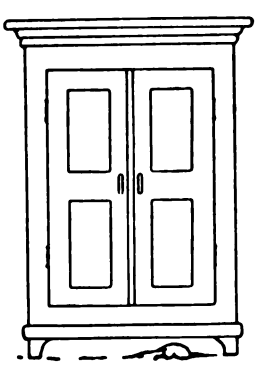






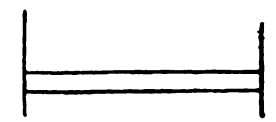




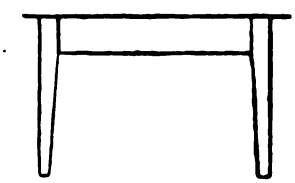


О значеніи приведенныхъ занятій нѣтъ надобности говорить, — оно слишкомъ очевидно. Тѣмъ, кто опасается, что рисунки отнимутъ много времени, что дѣти на второмъ году ученія не умѣютъ еще рисовать, нужно имѣть въ виду, что рисунки должны исполняться с к о р о, передавать только г л а в н о е, быть с х е м а т и ч н ы м и, по образцу приведенныхъ, а вначалѣ еще проще, въ родѣ помѣщенныхъ здѣсь.

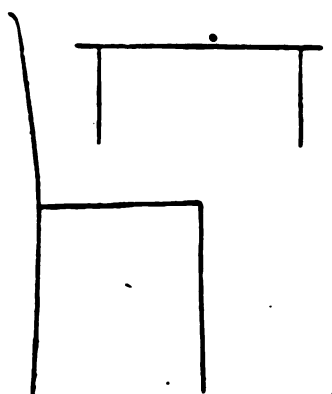
Къ передачѣ рисунками плана статей слѣдуетъ прибѣгать всякій разъ, когда къ этому представляется возможность. Такъ, напримѣръ, планъ басни: „Оселъ и соловей“ передается 4 рисунками:



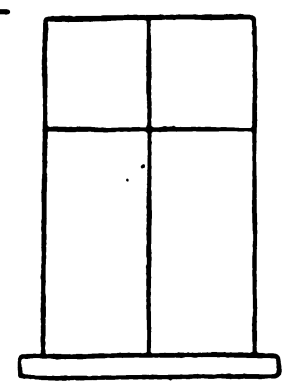
1) на вѣткѣ дерева сидитъ соловей, вблизи дерева стоитъ оселъ, голова у него приподнята, ротъ раскрытъ;



2) соловей поетъ; оселъ съ опущенной внизъ головой внимательно слушаетъ;

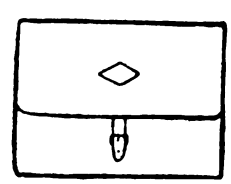


3) соловей молчитъ; у осла голова приподнята и ротъ раскрытъ;

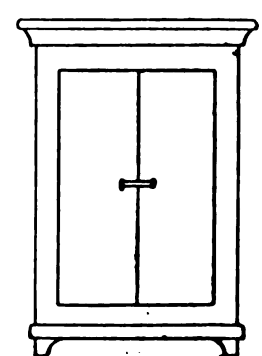


4) оселъ продолжаетъ стоять у дерева; соловей виднѣется вдали, въ видѣ едва за мѣтной точки.

Планъ басни: „Щука и котъ“ можно передать такими рисунками:



1) котъ стоитъ на берегу пруда, щука высунула голову изъ воды;



2) котъ въ зубахъ несетъ щуку въ амбаръ;

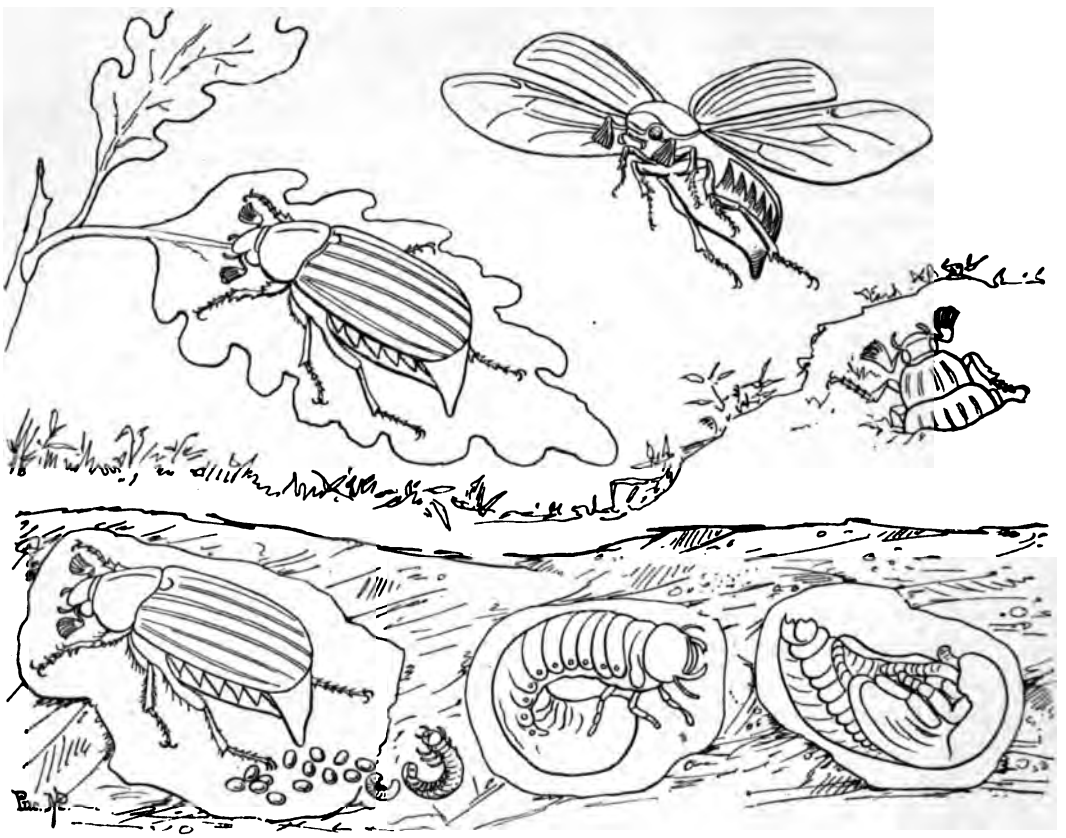
3) въ амбаръ входитъ котъ, крысы бѣгутъ въ разныя стороны, щука лежитъ съ отъѣденнымъ хвостомъ и раскрытымъ ртомъ;
4) котъ несетъ щуку обратно въ прудъ.

Наиболѣе необходимы и полезны рисунки при чтеніи естественно-историческихъ статей. Возьмемъ для примѣра слѣдующую статью о майскомъ жукѣ.

Мать майскаго жука, или хруща, ранней весной вырываетъ въ землѣ ножками и остріемъ на концѣ тѣла углубленіе, потомъ вся сама зарывается въ землю и кладетъ яички на глубинѣ около четверти аршина. Положивъ яички, она вскорѣ умираетъ. Недѣль черезъ 5—6 изъ яичекъ выходятъ слѣпыя бѣлыя личинки, съ твердыми роговыми челюстями и съ 6 тонкими черными ножками. Личинки сначала питаются нѣжными корешками растеній. Онѣ быстро растутъ и достигаютъ длиною вершка и толщиною въ мизинецъ. Взрослыя личинки, истребивъ пищу въ одномъ мѣстѣ, дѣлаютъ проходы во всѣ стороны и пожираютъ корни травъ, кустарниковъ, деревьевъ, огородныхъ, луговыхъ и полевыхъ растеній. Въ холодное время года онѣ спускаются глубоко въ землю, подальше отъ сырости и зимняго холода; весною снова поднимаются къ поверхности земли, къ корнямъ растеній. Такъ живутъ онѣ 3 года. Перемѣнивъ нѣсколько разъ кожу, онѣ устраиваютъ себѣ нѣчто похожее на коконъ изъ липкой пѣны и шелковыхъ нитей, сбрасываютъ съ себя послѣдній разъ кожу и являются куколками съ неразвитыми крыльями. Въ началѣ четвертаго года, весной изъ кокона выползаетъ вполнѣ развитой майскій жукъ. Онъ дѣлаетъ въ землѣ отверстіе, выходитъ на ея поверхность, расправляетъ крылья, летитъ къ дереву и принимается грызть листья.

Какъ бы хорошо ни была объяснена приведенная статья, какъ бы хорошо ни былъ составленъ планъ ея, все это несравненно меньше говоритъ не только уму дитяти, но даже и уму взрослаго человѣка, чѣмъ вотъ этотъ рисунокъ, изображающій, какъ мать хруща положила въ землѣ яички, какъ изъ яичка вышелъ червячокъ, какъ этотъ червячокъ, живя подъ землей три года и питаясь корнями растеній, обращается въ куколку, какъ куколка обращается въ жука, который не остается въ землѣ, но вылазитъ изъ нея, летитъ къ дереву и садится на листъ, чтобы утолить свой голодъ.

Если такъ много даетъ намъ одно только разсматриваніе рисунка, то еще больше должно дать самостоятельное рисованіе. Ученическій рисунокъ можетъ быть гораздо проще, чѣмъ помѣщенный здѣсь, потому что въ данномъ случаѣ важно лишь отмѣтить главнѣйшіе моменты изъ жизни хруща: 1) откладка яицъ подъ землей; 2) появленіе изъ нихъ червячковъ; 3) жизнь ихъ подъ землей



въ теченіе трехъ лѣтъ; 4) обращеніе червяковъ въ куколки; 5) обращеніе послѣднихъ въ жуковъ; 6) выходъ жуковъ изъ земли; 7) жизнь ихъ надъ землей.

Наглядное представленіе превращеній, переживаемыхъ хрущомъ, дастъ возможность понимать превращенія другихъ насѣкомыхъ; такъ, напримѣръ, даже безъ помощи рисунка, благодаря одному лишь словесному описанію вполнѣ живо можно представить важнѣйшіе моменты изъ жизни Божьей коровки: 1) она все лѣто поѣдаетъ травяныхъ тлей, кучами сидящихъ на листьяхъ; 2) осенью къ листику приклеиваетъ яички и умираетъ; 3) весной изъ яичекъ выходятъ червячки, которые ползаютъ по листьямъ и пожираютъ тлей; 4) червячки обращаются въ куколки; 5) изъ послѣднихъ выходятъ Божьи коровки.

Рядомъ съ составленіемъ словесныхъ и образныхъ плановъ должно итти составленіе однихъ словесныхъ тѣхъ статей, кои непригодны или мало пригодны для образныхъ. Въ данномъ случаѣ часто можно встрѣтиться съ планами, въ которыхъ необходимы

обобщенія. Обобщенія возможны, когда въ статьѣ говорится или о нѣсколькихъ однородныхъ предметахъ, или о нѣсколькихъ однородныхъ признакахъ предмета. Напримѣръ, въ стихотвореніи Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ говорится, что сдѣлала зима съ деревьями, лугами, долинами, ручьемъ и т. д. Дѣлая обобщенія, можемъ сказать: въ стихотвореніи Баратынскаго говорится, что сдѣлала зима съ неодушевленною природою.

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ обобщеніе дано, — остается лишь указать, что именно обобщено; напримѣръ, статья Ушинскаго: „Проказы старухи зимы“ начинается такъ: „Разозлилася старуха зима: задумала она всякое дыханіе со свѣта сжить.“ Дальше нужно указать, какъ зима задумала уничтожить „дыханіе“. Изъ послѣдующаго изложенія видно, что здѣсь нужно разумѣть — птицъ, звѣрей, рыбъ и людей. Оканчивается статья тѣмъ, что зима ничего не могла подѣлать съ живыми существами и со злости заплакала. Планъ статьи долженъ состоять изъ двухъ главныхъ частей.

I. Желаніе зимы уничтожить все живое: птицъ, звѣрей, рыбъ и людей.

II. Плачъ зимы вслѣдствіе невозможности исполнить желаніе.

Словесные планы, сопровождаемые образными, должны быть возможно болѣе краткими, въ родѣ приведенныхъ раньше. Если составляется одинъ словесный планъ, то онъ можетъ быть болѣе подробнымъ — указывать не только главныя части статьи, но также второстепенныя и даже третьестепенныя, но не больше. Слишкомъ подробные планы отнимаютъ много времени; кромѣ того, они скучны, утомительны и безполезны какъ для умственнаго развитія учащихся, такъ и для пониманія статьи.

Главныя части принято обозначать римскими цифрами, второстепенныя — прописными буквами, третьестепенныя — арабскими цифрами съ точкой. Заглавія частей выражаются или въ формѣ вопросительныхъ предложеній (самая легкая форма), или въ формѣ повѣствовательныхъ, или въ формѣ имени существительнаго съ поясняющими при немъ словами, если это требуется (самая трудная форма, а иногда и невозможная вслѣдствіе недостатка подходящихъ именъ существительныхъ; въ приведенномъ раньше разсказѣ о мышкѣ нельзя было озаглавить всѣхъ частей формой именъ существительныхъ).

Для образца приведемъ, съ соблюденіемъ высказанныхъ требованій, планъ статьи Ушинскаго: „Исторія одной яблоньки“.

I. Жизнь яблоньки въ лѣсу.
   А. Сохраненіе одного зернышка.
   Б. Ростъ зернышка.

1. Ростъ корешковъ.
2. Ростъ стебелька.

В. Перенесеніе яблоньки садовникомъ въ садъ.

II. Жизнь яблоньки въ саду.

А. Гордость яблоньки.

Б. Испугъ ея при появленіи садовника съ кривымъ ножомъ.

В. Прививка къ ней побѣга отъ хорошей яблони.

1. Срѣзаніе верхушки яблоньки.
2. Расщепленіе ея пенька.
3. Воткнутіе въ трещину побѣга.
4. Замазываніе замазкой и обвязываніе тряпочкой расщепленнаго мѣста.

III. Жизнь яблоньки послѣ прививки.

А. Болѣзнь.

Б. Выздоровленіе и усиленный ростъ.

В. Урожай вкусныхъ яблокъ.

Когда учащіеся научатся свободно составлять словесные и образные планы, можно потребовать отъ нихъ составленія такъ называемыхъ нѣмыхъ плановъ, т. е. такихъ плановъ, которые выражаютъ только логическое построеніе статьи, ничего не говоря объ ея содержаніи. Нѣмой планъ названной статьи можно представить въ такомъ видѣ:

I. _____

А.

Б.

1.

2.

В.

II. _____

А.

Б.

В.

1.

2.

3.

4.

III. _____

А.

Б.

В.

Говорить о значеніи нѣмыхъ плановъ затруднительно. Нѣтъ сомнѣнія лишь въ томъ, что они въ сильной степени должны развивать способность припоминанія. Нѣкоторые педагоги полагаютъ, что нѣмые планы способствуютъ развитію обобщенія и абстракціи. Если даже допустить, что это вѣрно, то во всякомъ случаѣ едва ли благодарная задача развивать эти способности на нѣмыхъ планахъ.

Этимъ можно было бы покончить бесѣду о составленіи плановъ; однако, не мѣшаетъ еще на образцѣ показать, какъ составлять планъ, чтобы онъ сразу и выпукло представлялъ главное содержаніе статьи. Возьмемъ повѣствованіе Карамзина: „Куликовская битва".

Учитель заставляетъ прочесть первыя два абзаца повѣствованія, кончая словами: „7-го сентября велѣлъ (Димитрій) искать въ рѣкѣ (Дону) удобнаго броду для конницы и наводить мосты для пѣхоты", и спрашиваетъ, какія обстоятельства побудили Димитрія сдѣлать такое распоряженіе. Ученики должны отвѣтить:

желаніе удержать робкихъ отъ бѣгства;
желаніе предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ;
полученіе письма отъ Св. Сергія;
вѣсть о приближеніи Мамая къ Дону.

Дальше учитель спрашиваетъ, какъ озаглавить часть статьи отъ словъ: „7-го сент." до словъ: „для пѣхоты".

Приготовленія къ переправѣ черезъ Донъ 7-го сент.

Потомъ читаются слѣдующія два абзаца, въ которыхъ говорится о переходѣ войска черезъ Донъ утромъ 8 сентября, построеніи полковъ въ боевой порядокъ, молитвѣ Димитрія и обращеніи его къ воинамъ съ рѣчью, встрѣчѣ русскихъ съ татарами среди Куликова поля, началѣ битвы.

По разсмотрѣніи послѣдняго абзаца, учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ сначала то, что напечатано мелкимъ шрифтомъ.

Желаніе удержать робкихъ отъ бѣгства.
Желаніе предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ.
Полученіе письма отъ Св. Сергія.
Вѣсть о приближеніи Мамая къ Дону.

} Причины, побудившія Димитрія переправиться черезъ Донъ.

Переправа черезъ Донъ утромъ 8 сентября.

Построеніе полковъ въ боевой порядокъ.
Молитва Димитрія.
Обращеніе его съ рѣчью къ воинамъ.
} Приготовленіе къ битвѣ.

Выступленіе противъ татаръ и встрѣча съ ними на Куликовомъ полѣ.
Начало битвы.
Общая битва русскихъ съ татарами.
Выступленіе Владимира Андреевича изъ засады.
Бѣгство татаръ и преслѣдованіе ихъ русскими.

Учитель заставляетъ прочесть первыя четыре заглавія и спрашиваетъ, нельзя ли обобщить ихъ — выразить однимъ заглавіемъ. Долженъ послѣдовать отвѣтъ: „причины, побудившія Димитрія переправиться черезъ Донъ". Этотъ отвѣтъ записывается на доскѣ, какъ показано здѣсь. Точно такимъ же образомъ дѣлается обобщеніе заглавій: построеніе полковъ въ боевой порядокъ, молитва Димитрія, обращеніе его съ рѣчью къ воинамъ и т. д.

Если написать планъ обычнымъ порядкомъ, то получится:

I. Причины, побудившія . . .
   А. Желаніе удержать . . .
   Б. Желаніе предупредить . . .
   В. Полученіе письма . . .
   Г. Вѣсть о приближеніи . . .
II. Переправа черезъ Донъ утромъ . . .
III. Приготовленія къ битвѣ.
   А. Построеніе полковъ . . .
   Б. Молитва Димитрія . . .
   В. Обращеніе его . . .
IV. Выступленіе противъ татаръ . . .
V. Начало битвы .
VI. Общая битва . . .
VII. Выступленіе Владимира Андреевича . . .
VIII. Бѣгство татаръ . . .

Послѣ того, какъ составленъ планъ статьи (словесный, образный или нѣмой), необходимо вывести ея главную мысль. Хорошо составленный планъ въ значительной степени облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Образный планъ басни Крылова: „Щука и котъ" живо рисуетъ передъ нами печальное положеніе щуки, въ которое она попала вслѣдствіе того, что взялась не за свое дѣло.

Одинъ уже образъ щуки, указывающій на ея природную неприспособленность къ движенію на сушѣ, ясно говоритъ, что безумно браться за то, къ чему природа не предназначила.

Образный планъ стихотворенія „Утренняя пѣсня“ внушительно подсказываетъ дѣтямъ мало доступную имъ мысль о необходимости трудиться.

Планъ статьи „Исторія одной яблоньки“ помогаетъ сразу видѣть ея главную мысль: „дикая яблонька, благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони, сама стала давать прекрасные плоды“. Приведенная фраза вкратцѣ выражаетъ главнѣйшее содержаніе всѣхъ трехъ частей статьи: дикая яблонька (I), благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони (II), сама стала давать хорошіе плоды (III).

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ главная мысль представляетъ собой не что иное, какъ обобщеніе всѣхъ частей статьи, напримѣръ: въ 1-й части статьи Ушинскаго „Весна“ говорится о перемѣнахъ, происходящихъ въ неорганической природѣ съ наступленіемъ весны; во второй — въ растительномъ царствѣ, въ третьей — въ мірѣ животныхъ и людей; обобщеніе всего этого (перемѣны, происходящія въ природѣ съ наступленіемъ весны) и служитъ выраженіемъ главной мысли названной статьи.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда главная мысль формулирована въ самой статьѣ, остается лишь подтвердить ее частными, напримѣръ: въ баснѣ Крылова „Квартетъ“ главная мысль выражена словами: „Чтобъ музыкантомъ быть, такъ надобно умѣнье и уши вашихъ понѣжнѣй, а вы, друзья, какъ ни садитесь, все въ музыканты не годитесь“. Подтверждается она слѣдующими частными мыслями:

1) Оселъ, козелъ, медвѣдь и мартышка изо всѣхъ силъ стараются играть стройно, но ничего у нихъ не выходитъ.

2) Какь они ни садятся, отъ этого игра не улучшается.

Въ нѣкоторыхъ поэтическихъ произведеніяхъ главная мысль не выражена ни въ нихъ самихъ, ни ее нельзя вывести изъ частныхъ, напримѣръ: изъ басни Крылова: „Мышь и Крыса“ слѣдуетъ только то, что, по мнѣнію крысы, кошка сильнѣе всѣхъ звѣрей. Но смыслъ басни, очевидно, не такой. Чтобы выяснить его, нужно предложить вопросъ, почему крыса такъ думаетъ. Мы считаемъ самымъ сильнымъ того, предъ кѣмъ самимъ приходится испытывать страхъ.

Часто случается, что въ книгѣ, читаемой съ дѣтьми, попадаются статьи, выражающія однѣ и тѣ же идеи. Поэтому, когда встрѣчается статья, идея которой такая же, какъ и въ статьѣ, раньше объясненной, слѣдуетъ послѣ разбора предложить вопросъ, не читали ли статьи, гдѣ выражена та же мысль, и какъ она тамъ выражена. Такія сравненія будутъ способствовать какъ лучшему пони-

манію указанной идеи, такъ и закрѣпленію ея въ памяти, напримѣръ: въ „Книгѣ для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ“ Паульсона находятся три басни, сходныя по идеѣ: „Золотые орѣхи“ *) (10 стр.), „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ (27), „Соловей и Чижъ“ (27). Во всѣхъ этихъ басняхъ выражена одна и та же мысль: нельзя судить по внѣшнему виду. То, что красиво съ виду, очень часто не обладаетъ тѣми хорошими качествами, какихъ мы ожидаемъ.

Послѣ того, какъ при чтеніи басни „Золотые орѣхи“ будетъ выяснено, что дѣвочка по красивому виду орѣховъ заключила, что въ нихъ должны быть вкусныя зерна, дѣти при чтеніи басенъ: „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ и „Соловей и Чижъ“ легко поймутъ, что мышенокъ и мальчикъ разсуждаютъ совершенно такъ же, какъ и дѣвочка.

Д.

Пересказъ прочитаннаго.

Пересказывающій, дѣлая усиліе воспроизвести и выразить то, что читалъ, начинаетъ еще лучше понимать объясненное. При пересказѣ мысли автора какъ будто становятся мыслями пересказывающаго ихъ.

Пересказъ прочитанныхъ произведеній закрѣпляетъ въ памяти мысли и ихъ выраженіе; служитъ прекрасной подготовкой къ правильному и связному изложенію собственныхъ мыслей; развиваетъ способность припоминанія и даже мышленія, — мышленія потому, что при пересказѣ нужно отдѣлять существенное и важное отъ несущественнаго и неважнаго.

Пересказъ постепенно пріучаетъ дѣтей къ литературному языку какъ для устнаго, такъ и для письменнаго выраженія чужихъ и своихъ мыслей. Умѣніе хорошо пересказывать весьма важно и въ

*) Такъ какъ басня „Золотые орѣхи“ мало извѣстна, то привожу ее:

„Наканунѣ Рождества дѣти стояли вокругъ елки, на которой красовалось много зажженныхъ свѣчей, разноцвѣтныхъ вещицъ и гостинцевъ. Маленькой Леночкѣ болѣе всего бросались въ глаза золотые орѣхи, и она стала просить ихъ. „Эти орѣхи повѣшены только для украшенія“, сказала мать: „ѣсть ихъ нельзя. Вотъ тебѣ другіе орѣхи“. Но Леночка начала плакать. „Не хочу я темныхъ орѣховъ“, кричала она, „хочу золотыхъ; они вкуснѣе!“ Мать видитъ, что съ упрямицей ничего не подѣлаешь; она и дала ей золотые орѣхи, а прочіе роздала ея братьямъ и сестрамъ. Леночка очень обрадовалась и съ нетерпѣніемъ стала ихъ расколачивать. Но какова была ея досада, когда она увидѣла, что орѣхи всѣ пустые. Такъ она и осталась безъ орѣховъ“.

повседневной жизни, такъ какъ къ пересказу слышаннаго и прочитаннаго приходится прибѣгать на каждомъ шагу. Въ виду всего этого на пересказъ прочитанныхъ произведеній нужно обращать большое вниманіе и нужно пріучать къ такому пересказу, который воспроизводилъ бы главный ходъ мыслей. Къ подобному пересказу нужно пріучать постепенно.

На первой ступени чтенія статей, по совѣту Зимницкаго, пересказъ должно производить такъ:

„а) По прочтеніи перваго предложенія дѣти должны передать содержаніе его.

б) По прочтеніи второго предложенія, вслѣдъ за передачею содержанія его, должно быть передано содержаніе обоихъ прочитанныхъ предложеній въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ.

в) По прочтеніи третьяго предложенія, вслѣдъ за передачею содержанія его должно быть передано содержаніе всѣхъ трехъ прочитанныхъ предложеній въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдняго предложенія статьи должно быть передано содержаніе всей статьи въ томъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ въ ней одно предложеніе за другимъ.

д) По мѣрѣ развитія учениковъ въ механизмѣ и сознательности чтенія можно заставлять ихъ читать и передавать содержаніе прочитаннаго сразу по прочтеніи ими двухъ-трехъ предложеній. Благодаря этому они постепенно и незамѣтно пріобрѣтаютъ способность читать и передавать содержаніе все большаго и большаго количества предложеній.

На средней ступени обученія дѣтей чтенію они обыкновенно читаютъ уже статьи не по предложеніямъ, не отъ точки до точки только, а по тѣмъ частямъ, на какія онѣ дѣлятся, и поэтому передача содержанія прочитаннаго матеріала на этой ступени должна быть производима такъ:

а) По прочтеніи первой части статьи должно быть передано содержаніе ея.

б) По прочтеніи второй части статьи должно быть передано сначала содержаніе только второй части, а потомъ содержаніе первой и второй частей вмѣстѣ.

в) По прочтеніи третьей части статьи должно быть передано содержаніе сначала только одной третьей части, а потомъ содержаніе первой, второй и третьей частей вмѣстѣ въ томъ порядкѣ, въ какомъ эти части слѣдуютъ одна за другой въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдней части статьи должно быть передано содержаніе всей статьи.

По мѣрѣ усовершенствованія дѣтей въ искусствѣ устной передачи содержанія прочитаннаго матеріала можно заставлять ихъ производитъ эту передачу такъ: по прочтеніи каждой части статьи можетъ быть передаваемо содержаніе лишь одной прочитанной части безъ повторенія содержанія предшествующихъ прочитанныхъ частей, при чемъ содержаніе всѣхъ частей статьи должно быть передано только по прочтеніи послѣдней части ея.

На высшей ступени обученія дѣтей чтенію они могутъ читать, особенно къ концу учебнаго года не по частямъ, а сразу всю статью, и поэтому содержаніе прочитаннаго можетъ быть передаваемо сразу по прочтеніи всей статьи".

Зимницкій — опытный методистъ, и съ его указаніями нельзя не считаться. Но если поставить обученіе сознательному чтенію въ тѣ условія, какія указаны раньше, то обученіе пересказу должно быть инымъ.

На первой ступени дѣти читаютъ статьи, поясняемыя рисунками. Рисунокъ хорошо запечатлѣвается въ памяти дѣтей и помогаетъ имъ воспроизводить содержаніе прочитаннаго; поэтому при чтеніи статей, поясняемыхъ рисунками, нѣтъ надобности соблюдать ту строгую постепенность при обученіи пересказу, какую рекомендуетъ Зимницкій. Въ томъ случаѣ, если дитя станетъ затрудняться передать содержаніе прочитаннаго, можно посовѣтовать ему посмотрѣть на рисунокъ или помочь вопросомъ.

На второй ступени должны помогать пересказу планы — словесный и образный. (Вспомнимъ эти планы разсказа о мышкѣ). На третьей — словесный или образный, смотря потому, какой планъ былъ составленъ. Когда нѣтъ ни того, ни другого, учитель въ затруднительныхъ случаяхъ долженъ помочь пересказу вопросами, исчерпывающими содержаніе; такъ, напримѣръ: для пересказа басни Крылова: „Лисица и виноградъ" можно ограничиться лишь слѣдующими вопросами: Куда залѣзла лиса? Что было въ саду? Гдѣ находился виноградъ? Достала ли лиса виноградъ? Какъ утѣшала себя лиса?

Послѣ этихъ вопросовъ и данныхъ на нихъ отвѣтовъ нужно потребовать пересказа, который долженъ представлять рядъ отвѣтовъ на предложенные раньше вопросы.

Голодная лиса залѣзла въ садъ. Въ немъ былъ очень зрѣлый виноградъ. Онъ висѣлъ высоко. Лиса никакъ не могла достать его. Уходя изъ сада, она съ досадой сказала, что онъ еще зеленъ.

Когда дѣти привыкнутъ отвѣчать на подобные вопросы и подробно передавать содержаніе прочитаннаго, слѣдуетъ предлагать

вопросы, касающіеся только главнаго хода мыслей, и такъ предлагать ихъ, чтобы нужно было отвѣчать своими словами. Напримѣръ при чтеніи басни: „Обезьяна“ можно предложить слѣдующіе вопросы: Усердно ли трудился крестьянинъ? Какъ относились прохожіе къ его труду? Почему прохожіе хвалили трудъ крестьянина? Какъ обезьяна трудилась? Какъ отнеслись къ ея труду? Почему такъ отнеслись къ ея труду?

Послѣ отвѣта на предложенные вопросы нужно потребовать пересказа, который приблизительно будетъ такимъ:

Крестьянинъ трудился очень усердно. Прохожіе хвалили его, потому что трудъ его былъ полезенъ. Обезьяна трудилась гораздо усерднѣе крестьянина, но ее никто не похвалилъ, потому что ея трудъ былъ безполезенъ.

На дальнѣйшей ступени обученія пересказу учащіеся безъ плана и безъ вопросовъ должны передавать только главный ходъ мыслей. Такой пересказъ можно назвать изложеніемъ прочитаннаго.

При обученіи пересказу часто допускаются слѣдующіе крупные недостатки:

1) одни преподаватели требуютъ пересказа прежде, чѣмъ дѣти поняли и основательно усвоили прочитанную статью;
2) другіе назойливо добиваются, чтобы дѣти пересказывали непремѣнно своими словами;
3) третьи заставляютъ пересказывать только того учащагося, который читалъ.

Несообразность перваго требованія настолько очевидна, что о ней и говорить не стоитъ.

Второе требованіе основываютъ на серьезныхъ, повидимому, соображеніяхъ, а именно: 1) пересказъ своими словами служитъ ручательствомъ того, что содержаніе статьи понято, а не усвоено одной памятью, механически; 2) при пересказѣ своими словами скорѣе и лучше развивается языкъ дѣтей. Относительно перваго соображенія нужно замѣтить: очень дурно поступаетъ учитель, если путемъ пересказа убѣждается, поняли ли дѣти статью. Пересказа можно требовать только тогда, когда есть полная увѣренность, что статья понята, а разъ въ ней все понятно дѣтямъ, то нѣтъ ничего плохого въ томъ, что они при пересказѣ пользуются рядомъ со своими и книжными выраженіями; на первыхъ порахъ, пока языкъ дѣтей отличается крайними несовершенствами, пользованіе книжными выраженіями должно быть признано даже желательнымъ, потому что это обогащаетъ языкъ дѣтей правильными и красивыми выраженіями. Противъ второго соображенія можно возразить, что такъ какъ языкъ дѣтей крайне несовершененъ, то пересказъ своими словами можетъ служить лишь упражненіемъ въ этомъ несовершенствѣ.

Третье требованіе содѣйствуетъ развитію невниманія и лѣности: ученики, зная, что учитель заставитъ пересказывать того, кто читаетъ, перестаютъ слѣдить за чтеніемъ по книгѣ и слушать.

Во время пересказа книги должны быть закрыты: пусть дѣти слѣдятъ за правильностью его по памяти, а не по книгѣ; это требуетъ бо́льшаго умственнаго напряженія и развиваетъ способность припоминанія.

Устные пересказы дѣти должны записывать. На первыхъ порахъ, пока дѣти слабы въ орѳографіи, пересказываемая статья должна находиться предъ глазами, чтобы они могли въ случаѣ надобности справляться, какъ пишется то или иное слово. На дальнѣйшей ступени упражненій въ письменномъ пересказѣ книги не должны находиться предъ пишущими, но имъ должно быть предоставлено право въ затруднительныхъ случаяхъ обращаться къ учителю или словарю.

Е.

Усвоеніе и повтореніе прочитаннаго.

Если дѣти хорошо пересказываютъ прочитанную статью, то это даетъ право учителю думать, что они усвоили и поняли ее. Но усвоенія и пониманія, достигаемаго въ теченіе нѣсколькихъ минутъ, далеко недостаточно, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ: дѣти очень скоро забываютъ усвоенное. Противодѣйствіемъ забвенію могутъ служить заучиваніе наизусть и особенно частое повтореніе усвоеннаго.

Къ крайнему сожалѣнію, и теперь еще къ заучиванію наизусть относятся въ лучшемъ случаѣ неблагосклонно, въ худшемъ съ ядовитой насмѣшкой, какъ къ пережитку старины. Говорю: „и теперь еще“ потому, что давнымъ-давно пора было бы обратить вниманіе, при какихъ обстоятельствахъ было воздвигнуто гоненіе на заучиваніе наизусть, и измѣнить къ нему отношеніе вслѣдствіе измѣнившихся условій обученія и того значенія, какое оно должно имѣть при разумной постановкѣ ученія. Старая школа обогащала учащихся исключительно словами, мало заботясь о томъ, чтобы дѣти со словами соединяли надлежащія представленія и понятія. Она считала свою задачу въ совершенствѣ выполненной, если ея питомцы удерживали въ памяти усвоенное по книгѣ, и чѣмъ ближе было усвоеніе къ книжному, тѣмъ оно считалось лучшимъ. Такъ какъ это усвоеніе сплошь и рядомъ было совершенно безсознательнымъ, то въ 60-хъ годахъ минувшаго вѣка вполнѣ основательно вооружились противъ такого усвоенія. Рядомъ съ этимъ вооружи-

лись и противъ заучиванія наизусть, исходя изъ того соображенія, что наизусть заучиваетъ только тотъ, кто не понимаетъ, а понимающій передаетъ своими словами. Этимъ воззрѣніемъ всецѣло прониклись и начальные учители; въ школахъ вмѣсто одного зла воцарилось другое, едва ли меньшее: вмѣсто безтолковаго зазубриванія „перескакиваніе съ пятаго на десятое".

Происходитъ это отъ слѣдующихъ причинъ: 1) дѣти мыслятъ образами, т. е. когда они о чемъ-либо думаютъ, то живо представляютъ предметы, дѣйствія и качества (этимъ и объясняется ихъ склонность передавать свои мысли рисунками); 2) у дѣтей развиты лишь механическія ассоціаціи, т. е. запоминаніе по мѣсту и по времени. Поэтому дѣти хорошо запоминаютъ то, что представляется имъ образнымъ, наглядным, и что усвоено ими путемъ механическихъ ассоціацій. Этими способностями дѣтей и нужно пользоваться, чтобы обученіе ихъ было сколько-нибудь успѣшнымъ. Необходимость наглядности въ обученіи уже сознана и по мѣрѣ возможности вводится въ него. Остается сознать и провести въ жизнь заучиваніе наизусть того, что объяснено дѣтямъ. О томъ, что учитель не допуститъ заучиванія непонятнаго и недоступнаго, въ наше время, конечно, объ этомъ не должно быть и рѣчи. Даже то, что дѣти заучили наизусть съ большимъ трудомъ, они воспроизводятъ съ удовольствіемъ и распоряжаются имъ свободно. Насколько полезно и важно заучиваніе наизусть того, что дѣти представляютъ наглядно можно судить по слѣдующему: эстонскимъ дѣтямъ съ величайшимъ трудомъ дается усвоеніе русскаго языка; однако, въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель требуетъ дословнаго усвоенія объяснительнаго текста къ картинамъ, русскій языкъ усвоивается ими скорѣе и легче; усвоеннымъ матеріаломъ они распоряжаются свободно, удивляя иногда умѣньемъ самостоятельно составлять фразы и отвѣчать на вопросы обобщающаго характера; гдѣ учитель не требуетъ заучиванія объяснительнаго текста, ничего другого не получается, кромѣ досады у спрашивающаго, вялости, безжизненности и удрученнаго состоянія у учащихся, неспособныхъ отвѣтить ни на одинъ вопросъ сколько-нибудь удовлетворительно.

Дѣти любятъ заучивать наизусть названія предметовъ, образную простую рѣчь, особенно стихотворную; нужно пользоваться этой ихъ склонностью и давать имъ для заучиванія наизусть все подходящее для этого.

Но и заученное наизусть съ теченіемъ времени забывается. Кромѣ того, у большинства дѣтей оно отнимаетъ много времени, а тѣмъ, у которыхъ слабая память, дается съ большимъ трудомъ. Не допустить забвенія можетъ одно лишь повтореніе. Значеніе повторенія въ этомъ отношеніи понимали уже древніе; они гово-

рили, что повтореніе — мать знанія. Повтореніе не только мать знанія, но и мать пониманія. Что это дѣйствительно такъ, стоитъ только прочесть трудную для пониманія книгу. Не смущаясь тѣмъ, что она мало понятна или даже совсѣмъ непонятна, нужно дочитать ее до конца, черезъ нѣсколько времени снова приняться за ея чтеніе, и она окажется уже болѣе понятной, пропустивъ два-три мѣсяца, снова прочесть. Несмотря на то, что прошелъ такой короткій срокъ, мы, къ удивленію, увидимъ, какъ намъ становится яснымъ то, что раньше было совершенно темно. Одинъ изъ извѣстныхъ въ настоящее время профессоровъ философіи „Этику" Спинозы понялъ, какъ онъ говорилъ, только при седьмомъ повтореніи чтенія. Покойный профессоръ С. С. Гогоцкій часто говаривалъ, что философію Гегеля онъ вполнѣ „выразумѣлъ" лишь послѣ тридцатилѣтняго изученія произведеній этого философа.

Каждый изъ насъ могъ наблюдать за собой, что многія даже изъ нашихъ собственныхъ мыслей, къ которымъ мы сами пришли и которыя совершенно ясно представляли, мало-по-малу становятся туманными и, наконецъ, совершенно исчезаютъ съ поля нашего сознанія, если мы къ нимъ не возвращаемся.

Къ крайнему сожалѣнію, повтореніе, несмотря на свое громадное значеніе, въ настоящее время поставлено въ высшей степени неудовлетворительно. На то, какіе крупные недостатки допускаются при повтореніи, уже Ушинскій указывалъ. „Повтореніе съ цѣлью припомнить забытое", писалъ онъ: „показываетъ уже недостатокъ ученья и вообще плохое преподаваніе въ школѣ. Плохая школа, какъ и плохое зданіе, безпрестанно чинится, поправляется и никогда не бываетъ въ исправности; хорошая же школа, безпрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается въ починкахъ. Сами дѣти очень не любятъ повторенія того, что ими было выучено и позабыто, и очень любятъ разсказывать и пересказывать то, что помнятъ. Воспользуйтесь же этимъ указаніемъ дѣтской природы и ведите безпрестанно повтореніе, предупреждающее забвеніе, чтобы не имѣть никакой нужды повторять забытое. Забвеніе есть отчасти тоже дурная привычка; и дѣти, которыхъ учили многому, но безтолково, которыя безпрестанно забывали то, что́ выучивали, отличаются впослѣдствіи дурною памятью. Наши школы особенно страдаютъ забывчивостью; они много сыплютъ въ дѣтей и рѣдко справляются, осталось ли что-нибудь изъ насыпаннаго. Хорошо еще, если ученикъ меньше забываетъ, чѣмъ учитъ; но если приходъ съ расходомъ ровенъ, то остается въ головѣ нуль и еще хуже чѣмъ нуль — привычка ничего не усвоивать прочно и забывать быстро".

Какова же должна быть возможно болѣе цѣлесообразная постановка повторенія?

Такъ какъ дѣти очень скоро забываютъ прочитанныя статьи, особенно въ томъ случаѣ, если онѣ не были выучены наизусть, то ихъ должно повторять такъ часто и до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, онѣ окончательно не укрѣпятся въ памяти.

Повторительное чтеніе должно вести иначе, чѣмъ объяснительное: при объяснительномъ учитель старается, чтобы учащіеся поняли и усвоили читаемыя статьи; при повторительномъ онъ долженъ лишь убѣдиться, помнятъ и понимаютъ ли они прочитанное. Такъ какъ прочитанное должно быть повторяемо нѣсколько разъ, то чтобы повтореніе не вызывало скуки, необходимо разнообразить его. Такъ, при первомъ повтореніи достаточно, если учитель одну статью заставитъ пересказать; для другой — составить планъ (словесный, образный или нѣмой, смотря по тому, какой наиболѣе подходитъ къ прочитанному произведенію); въ третьемъ — вывести главную мысль и подтвердить ее частными; въ четвертомъ — указать частныя мысли и изъ нихъ вывести главную.

При второмъ повтореніи нельзя уже ограничиваться одними указанными требованіями: тутъ однѣ статьи можно пополнить новыми свѣдѣніями; другія могутъ послужить упражненіемъ для сравненія предметовъ, явленій, мыслей; третьи дать матеріалъ для обобщеній и т. д. Для пополненія новыми свѣдѣніями наиболѣе пригодны статьи по исторіи, географіи и естествовѣдѣнію. Чтобы вновь сообщенныя свѣдѣнія не были преданы забвенію, необходимо заставить дѣтей записать ихъ вкратцѣ, въ видѣ конспекта. Учитель твердо долженъ помнить, что онъ ничего не долженъ говорить для забвенія, а только для запоминанія; послѣднее же можетъ быть обезпечено только записываніемъ; учитель не имѣетъ права требовать, чтобы дѣти помнили то, что онъ говорилъ, а только то, что они записали. У большинства дѣтей слуховая память очень плохо развита: они могутъ запоминать записанное и нѣсколько разъ повторенное.

При послѣдующихъ повтореніяхъ нужно вести бесѣды, на основаніи свѣдѣній, полученныхъ изъ прочитанныхъ статей. Какъ вести эти бесѣды, лучше всего показать на образцѣ. Беру вторую главу изъ моей „Русской рѣчи“, вып. II: „О животныхъ“. При третьемъ повтореніи эта глава можетъ дать матеріалъ для трехъ бесѣдъ въ продолженіе трехъ уроковъ: первая — о четвероногихъ животныхъ, вторая — о птицахъ, третья — о насѣкомыхъ, рыбахъ, земноводныхъ и пресмыкающихся животныхъ. Первая бесѣда можетъ состоять изъ слѣдующихъ заданій: 1) назвать всѣхъ четве-

роногихъ животныхъ, извѣстныхъ дѣтямъ; 2) указать у нѣкоторыхъ изъ нихъ рѣзкія особенности, выдѣляющія ихъ изъ среды другихъ четвероногихъ (у слона — очень длинный хоботъ, у жирафы — очень длинная шея и т. п.); 3) раздѣлить ихъ по отношенію къ человѣку (на домашнихъ и дикихъ); 4) сказать о пользѣ, приносимой домашними и дикими четвероногими животными; о вредѣ, приносимомъ дикими звѣрями; 5) сказать о внѣшнихъ и внутреннихъ качествахъ нѣкоторыхъ четвероногихъ и тому подобныя требованія, выполненіе коихъ возможно, на основаніи усвоеннаго по книгѣ и дополнительныхъ свѣдѣній, сообщенныхъ при второмъ повтореніи учителемъ. Такимъ же образомъ ведутся вторая и третья бесѣды.

При четвертомъ повтореніи предметомъ для бесѣды можетъ служить вся глава. Эта бесѣда можетъ состоять изъ требованій: 1) назвать животныхъ; 2) указать сходство и различіе между ними; 3) раздѣлить ихъ на группы по важнѣйшимъ признакамъ (на четвероногихъ, пернатыхъ и т. д.); 4) назвать домашнихъ и дикихъ четвероногихъ и пернатыхъ; 5) сказать объ образѣ жизни, отношеніи къ своимъ дѣтенышамъ, отношеніи къ людямъ, взаимномъ отношеніи и т. п.

III.

Обученіе художественности чтенія.

Многіе учителя утверждаютъ, что не только художественному, но и выразительному чтенію нельзя научить въ начальной школѣ. Это, конечно, утвержденіе тѣхъ, которые или сами не умѣютъ читать, или же не придаютъ значенія художественному чтенію (раньше къ художественному чтенію относились даже пренебрежительно и считали важнымъ и необходимымъ только обученіе сознательному чтенію).

При стараніи каждый учитель можетъ научить дѣтей выразительному чтенію научныхъ статеекъ и художественному — простенькихъ поэтическихъ произведеній. По моимъ наблюденіямъ, дѣти плохо читаютъ въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель не заботится до чтенія статьи какъ слѣдуетъ разъяснить ее и упражняетъ дѣтей главнымъ образомъ въ бѣгломъ чтеніи.

Съ увѣренностью можно утверждать, что хорошее чтеніе вполнѣ будетъ обезпечено, если учитель даетъ для чтенія только тѣ статьи, которыя уже объяснены дѣтямъ; если онъ самъ будетъ давать образцы хорошаго чтенія и соблюдать сдѣланныя ниже указанія относительно знаковъ препинанія, логическихъ паузъ, логическихъ ударенiй, приспособленія темпа и интонаціи голоса къ содержанію читаемаго.

Знаки препинанія имѣютъ два значенія: они показываютъ, что предъ ними нужно остановиться и что нужно измѣнить высоту голоса. Такъ, т о ч к а означаетъ, что нужно остановиться довольно продолжительно, и что стоящее предъ ней слово нужно произнести пониженнымъ тономъ. Особенно продолжительной должна быть остановка на точкѣ, заканчивающей собой абзацъ. Это необходимо дѣлать для того, чтобы дать знать слушателямъ, что заканчивается изложеніе одного вопроса, и дѣлается переходъ къ изложенію другого.

При м н о г о т о ч і и дѣлается такая-же продолжительная остановка, какъ и при точкѣ: „Утихнула бездна . . . И снова шумитъ . . . И пѣною снова полна . . . И съ трепетомъ въ бездну царевна глядитъ . . . И бьетъ за волною волна“ . . .

На з а п я т о й дѣлается самая незначительная остановка, а слово, находящееся передъ ней, произносится нѣсколько повышеннымъ тономъ: „Поймала кошка с о л о в ь я, въ бѣдняжку когти з а п у с т и л а и, ласково его с ж и м а я, говорила“.

Незначительная остановка дѣлается и при скобкахъ, выдѣляющихъ вводное предложеніе: „У Саввы пастуха (онъ барскихъ пасъ овецъ) пропадать овечки стали“.

Передъ точкой съ запятой и двоеточіемъ дѣлается довольно продолжительная остановка и довольно значительное пониженіе тона*): „Въ глуши расцвѣтшій василекъ вдругъ захирѣлъ, завялъ почти до половины и, голову склоня на стебелекъ, уныло ждалъ своей кончины: зефиру между тѣмъ онъ жалобно шепталъ: Ахъ, если-бы скорѣе день насталъ!“

Если т и р е замѣняетъ собой запятую, то передъ нимъ дѣлается такая же остановка и повышеніе, какъ при запятой; если же оно замѣняетъ двоеточіе, то дѣлается такая же остановка и пониженіе, какъ и при двоеточіи.

На вопросительномъ и восклицательномъ знакахъ дѣлается или столь-же продолжительная остановка, какъ и на точкѣ, когда ими заканчивается предложеніе, или менѣе продолжительная, когда они стоятъ въ срединѣ предложенія: „За что-же, не боясь грѣха, кукушка хвалитъ пѣтуха? За то, что хвалитъ онъ кукушку“. — „Что такое лѣвый флангъ?“ подумалъ я и поѣхалъ дальше.

Вопросительный и восклицательный знаки показываютъ, что все предложеніе должно быть произнесено повышеннымъ тономъ, а вопросительный знакъ, кромѣ того, требуетъ произнести предложеніе тономъ вопроса.

Когда учащіеся привыкнутъ дѣлать соотвѣтствующія знакамъ препинанія остановки и повышенія или пониженія голоса, тогда можно постепенно знакомить ихъ съ остальными, болѣе трудными условіями выразительнаго чтенія — съ логическими паузами и логическими интонаціями (удареніями).

Логическая пауза есть такая же остановка голоса, какъ и на знакахъ препинанія, но только весьма незначительная, едва замѣтная.

Логической паузой отдѣляются подлежащее и сказуемое, если

---

*) Въ періодахъ въ данномъ случаѣ слово произносится повышеннымъ тономъ.

они имѣютъ при себѣ пояснительныя слова: „Но лишь божественный глаголъ | до слуха чуткаго коснется, душа поэта встрепенется, какъ пробудившійся орелъ".

Логическая пауза должна быть и предъ тѣми словами, которыя какъ-бы служатъ отвѣтомъ на предполагаемый вопросъ. „Поэтъ на лирѣ вдохновенной (ожидается вопросъ: что дѣлалъ?) рукой разсѣянной бряцалъ". — „Красна птица (чѣмъ?) перьемъ, а человѣкъ (чѣмъ?) ученьемъ".

Отдѣляются логической паузой и тѣ второстепенные члены предложенія, которые занимаютъ въ немъ несоотвѣтствующее имъ мѣсто: „Духовной жаждою | томимъ, въ пустынѣ мрачной | я влачился".

Логической интонаціей мы оттѣняемъ тѣ слова и предложенія, которыя имѣютъ особенную важность въ рѣчи; въ предложеніи: „Учитель вошелъ въ классъ" интонаціей голоса мы можемъ показать, на какое слово нужно обратить вниманіе; можно сказать: у ч и т е л ь вошелъ въ классъ; учитель в о ш е л ъ въ классъ; учитель вошелъ въ к л а с с ъ.

Какія слова въ произведеніи слѣдуетъ оттѣнять логической интонаціей, зависитъ отъ содержанія произведенія, а потому относительно этого нельзя сдѣлать опредѣленныхъ указаній. Можно сказать только, что повышеннымъ тономъ нужно произносить тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ главной мысли произведенія. Такъ, напримѣръ, въ стихотвореніи Туманскаго „Птичка" выражена слѣдующая мысль: Выпущенная изъ клѣтки птичка радуется своей свободѣ, а потому и нужно повышеннымъ тономъ произнести тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ этой мысли.

Вчера я растворилъ т е м н и ц у
Воздушной п л ѣ н н и ц ы моей:
Я р о щ а м ъ возвратилъ п ѣ в и ц у;
Я возвратилъ с в о б о д у ей.

Она и с ч е з л а, утопая,
В ъ с і я н ь и голубого дня,
И т а к ъ з а п ѣ л а, улетая,
Какъ-бы м о л и л а с ь за меня.

Въ каждомъ предложеніи есть слова, на которыхъ дѣлается логическое удареніе. Къ этимъ словамъ относятся:

1) Звательное слово, если оно находится въ началѣ предложенія; въ остальныхъ случаяхъ произношеніе звательнаго слова не отличается отъ произношенія другихъ: „Боже! сбереги намъ ниву трудовую". — „Ну! тащися, сивка, пашней десятиной!" — „Что ты спишь, мужичекъ"?

2) Слова, выражающія вопросъ:

„И толковала чернь тупая:
Зачѣмъ такъ звучно онъ поетъ?
Напрасно ухо поражая,
Къ какой онъ цѣли насъ ведетъ?
О чемъ бренчитъ? Чему насъ учитъ?
Зачѣмъ сердца волнуетъ, мучитъ,
Какъ своенравный чародѣй?“

3) Слова, поясняемыя придаточными предложеніями: „Трудился такъ крестьянинъ мой, что градомъ потъ съ него катился“.

4) Перечисленія: „Проказница мартышка, оселъ, козелъ да косолапый мишка затѣяли сыграть квартетъ. Достали нотъ, баса, альта, двѣ скрипки и сѣли на лужокъ подъ липки плѣнять своимъ искусствомъ свѣтъ“.

5) Однородные члены предложенія, выражающіе болѣе частныя понятія, при чемъ повышеніе голоса постепенно увеличивается на каждомъ изъ нихъ:

„Живущая въ болотѣ, подъ горой,
Лягушка на гору весной
Переселилась;

Нашла тамъ тѣнистый въ лощинѣ уголокъ
И завела домокъ
Подъ кустикомъ, въ тѣни, межъ травки, какъ раекъ“.

Въ сложномъ предложеніи одни предложенія произносятся повышенной интонаціей, другія пониженной.

1) Вводныя предложенія всегда произносятся пониженнымъ тономъ:

„Увидя, что мужикъ, трудяся надъ дугами, ихъ прибыльно сбываетъ съ рукъ (а дуги гнутъ съ терпѣньемъ и не вдругъ), медвѣдь задумалъ жить такими-же трудами“.

2) Главное предложеніе, находясь впереди придаточнаго, произносится нѣсколько повышеннымъ тономъ, а если придаточное находится впереди главнаго, то оно произносится такимъ-же тономъ:

„Ужъ сколько разъ твердили міру, что лесть гнусна, вредна“.

„Что волки жадны, всякій знаетъ“.

3) Первая половина періода читается повышеннымъ тономъ, а вторая пониженнымъ:

„Если-бы всѣ слезы, кровь и потъ,
Пролитые за все, что здѣсь хранится,
Изъ нѣдръ земныхъ всѣ выступили вдругъ;
То былъ-бы вновь потопъ, я захлебнулся бы
Въ моихъ подвалахъ вѣрныхъ".

Кромѣ указанныхъ общихъ требованій, соблюденіе которыхъ необходимо для художественности чтенія каждаго произведенія, есть еще частныя, употребляемыя только въ нѣкоторыхъ случаяхъ. Къ послѣднимъ относятся: 1) замедленіе голоса, 2) ускореніе голоса и 3) постепенное повышеніе и пониженіе голоса.

1) Замедляютъ голосъ въ тѣхъ случаяхъ, когда хотятъ обратить на слово или предложеніе особенное вниманіе. Напр., въ баснѣ: „Чижъ и Голубь" съ замедленіемъ должны быть произнесены слова: „И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ"; въ баснѣ: „Стрекоза и Муравей" слова: „Ты все пѣла? Это дѣло"; въ баснѣ: „Ягненокъ" слова: „А еслибы ягненокъ былъ уменъ, и мысли бы боялся онъ похожимъ быть на волка".

2) Ускореніе голоса необходимо въ тѣхъ случаяхъ, когда слово или предложеніе нужно произнести между прочимъ, напримѣръ, вводныя предложенія.

3) Постепенное повышеніе и пониженіе голоса дѣлается въ тѣхъ періодахъ, въ которыхъ главнѣйшія мысли сосредоточены въ концѣ повышенія и въ началѣ пониженія:

„Когда Смоленскій князь, противу дерзости искусствомъ вооружась, вандаламъ новымъ сѣть поставилъ и на погибель имъ Москву оставилъ; тогда всѣ жители, и малый и большой, часа не тратя, собрались и вонъ изъ стѣнъ московскихъ поднялися, какъ изъ улья пчелиный рой".

„Волкъ, близко обходя пастушій дворъ и видя сквозь заборъ, что выбравъ лучшаго себѣ барана въ стадѣ, спокойно пастухи барашка потрошатъ, а псы смирнехонько лежатъ, самъ молвилъ про себя, прочь уходя въ досадѣ: „Какой-бы шумъ вы всѣ здѣсь подняли, друзья, когда-бы это сдѣлалъ я!"

Въ данной баснѣ постепенное повышеніе и постепенное пониженіе совпадаютъ съ психическимъ состояніемъ волка, постепенно возмущающагося поступкомъ пастуховъ и потомъ постепенно успокаивающагося.

Для упражненія въ выразительномъ чтеніи на первыхъ порахъ наиболѣе пригодны пословицы, описанія, повѣствованія; впослѣдствіи — басни, былины, баллады, оды.

Цѣна 1 руб. 50 коп.

Складъ изданія въ канцеляріи женской гимназіи
А. С. Пушкина, въ г. Юрьевѣ.

ERAL BOOKBINDING CO.
2925T 005
6153

СБОРНИКЪ
ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗІИ
А. С. Пушкина
въ
г. Юрьевѣ.

Томъ I.

Подъ редакціею предсѣдателя Педагогическаго Совѣта
А. Н. Ясинскаго.

ЮРЬЕВЪ.
Типографія Эд. Бергмана. Рыцарская 17.
1906.

443
.T3
v.2

DATE DUE

Stanford University Libraries
Stanford, Ca.
94305